

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Katedra psychologie

**VYUČOVACÍ STYLY A OSOBNOSTNÍ  
CHARAKTERISTIKY UČITELŮ ZŠ A SŠ**

The Teaching Styles and Personal Characteristics of Elementary and  
Secondary School Teachers



**Magisterská diplomová práce**

Autor: Klára Guryčová  
Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph. D.

Olomouc  
**2014**

### **Prohlášení**

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Vyučovací styly a osobnostní charakteristiky učitelů ZŠ a SŠ“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V ..... dne .....

Podpis .....

# OBSAH

ÚVOD.....	5
-----------	---

## Teoretická část diplomové práce

1. OSOBNOST UČITELE.....	6
1.1. DEFINICE OSOBNOSTI.....	6
1.2. UTVÁŘENÍ OSOBNOSTI UČITELE .....	6
1.3. TYPOLOGIE OSOBNOSTI UČITELŮ .....	7
1.3.1. DÖRINGOVA TYPOLOGIE.....	8
1.3.2. LUKOVA TYPOLOGIE.....	9
1.3.3. VORWICKELOVA TYPOLOGIE.....	10
1.3.4. CASELMANOVA TYPOLOGIE.....	10
1.3.5. TYPOLOGIE DLE PROKOPA A VAŠUTOVÉ .....	11
1.4. OSOBNOSTNÍ TYPY UČITELŮ Z POHLEDU DIAGNOSTIKY .....	11
1.4.1. NEO OSOBNOSTNÍ INVENTÁŘ A JEDNOTLIVÉ ŠKÁLY .....	12
1.5. SOUČASNÉ VÝZKUMY OSOBNOSTI UČITELE .....	15
2. PROFESE UČITELE.....	17
2.1. SOUČASNÁ TÉMATA V PROFESI UČITELE.....	17
2.2. SROVNÁNÍ PEDAGOGŮ NA ZŠ A SŠ.....	19
2.3. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ CELKOVOU PODOBU VÝUKY .....	20
2.3.1. DETERMINANTY VÝUKY NA STRANĚ UČITELE.....	20
2.3.2. DETERMINANTY VÝUKY NA STRANĚ ŽÁKA .....	22
2.3.3. OBECNÉ DETERMINANTY VÝUKY .....	23
2.4. STRATEGIE A METODY VYUČOVÁNÍ .....	24
2.5. PŘEDSTAVY O IDEÁLNÍM UČITELI .....	27
3. VYUČOVACÍ STYL .....	29
3.1. DEFINICE VYUČOVACÍHO STYLU .....	29
3.2. VYUČOVACÍ STYL UČITELE VERSUS UČEBNÍ STYL ŽÁKA .....	30
3.3. VÝVOJ VYUČOVACÍCH STRATEGIÍ.....	30
3.4.1. DĚLENÍ DLE PREFERENCE MOZKOVÝCH HEMISFÉR .....	32
3.4.3. DĚLENÍ DLE G. D. FENSTERMACHERA A J. F. SOLTISE .....	32
3.4.4. INTELEKTOVÉ STYLY DLE R. J. STERNBERGA .....	34
3.5. DOTAZNÍK VYUČOVACÍCH STYLŮ - CAROL EVANSOVÁ .....	35

## Výzkumná část diplomové práce

4.	VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE PRÁCE A HYPOTÉZY.....	38
4.1.	VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	38
4.2.	CÍLE PRÁCE A HYPOTÉZY.....	38
5.	POPIS ZVOLENÉHO METODOLOGICKÉHO RÁMCE A METOD.....	40
5.1.	ZVOLENÝ TYP VÝZKUMU A METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT.....	40
5.2.	METODY ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZY DAT.....	40
5.2.1.	DOTAZNÍK VYUČOVACÍCH STYLŮ DVS.....	40
5.2.2.	INVENTÁŘ NEO BIG FIVE.....	42
5.2.3.	METODY VYUŽITÉ PRO CELKOVÉ ZPRACOVÁNÍ DAT.....	43
5.3.	ETICKÉ PROBLÉMY A ZPŮSOB JEJICH ŘEŠENÍ.....	43
6.	SOUBOR.....	45
6.1.	POPIS VZORKU.....	45
6.2.	ZPŮSOB VÝBĚRU VZORKU Z POPULACE.....	47
7.	VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	48
8.	DISKUZE.....	63
9.	ZÁVĚR.....	68
	SOUHRN.....	70
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY.....	74
	SEZNAM PŘÍLOH.....	77

# ÚVOD

Tato diplomová práce vychází z grantového projektu IGA - *Mapování vyučovacích stylů učitelů jako metoda nezbytného rozvoje lidských zdrojů ve školství*, s pracovním názvem *Učitel*, který se realizoval na katedře psychologie a tento výzkum finančně podpořil. Cílem výzkumu bylo získání komplexního pojetí pedagoga nejen z hlediska školy a jeho přístupu k žákům, ale i návaznost v rámci osobnostních charakteristik, životních hodnot a kariérových kotev učitelů. Tato diplomová práce je pak úžeji zaměřena na vyučovací styl a osobnostní charakteristiky učitele, které se na přístupu pedagoga k žákům podílejí.

Zamýšleným přínosem práce je však nejen zmapování této oblasti v rámci České republiky, ale také zprostředkovat pedagogům škálu různých přístupů učitelů ke studentům, aby tak sami učitelé měli možnost sebereflektovat svůj postup ve vyučovacím procesu a případně jej i pozměnit s ohledem na (ne) efektivnost výsledků u svých žáků.

Tato diplomová práce se při určování vyučovacího stylu učitele opírá o zahraniční dotazníkovou metodu *Teaching Style Questionnaire* autorky Carol Evansové, pro stanovení osobnostních charakteristik byl použit inventář *NEO Big Five*. V rámci zaměření výzkumu a teoretického ukotvení vychází mj. z autorčiny postupové práce.

Cílem diplomové práce je prozkoumání současného stavu vyučovacího procesu z hlediska přístupu pedagoga ke studentům a souvislosti mezi tímto přístupem a osobnostními charakteristikami daného pedagoga.

# TEORETICKÁ ČÁST DIPLOMOVÉ PRÁCE

## 1. OSOBNOST UČITELE

Každý učitel ovlivňuje klima třídy na svých hodinách svými osobnostními charakteristikami, od kterých se odvíjí jeho vztah k žákům a jeho chování k nim. Jedná se nejen o jeho charakterové vlastnosti, ale také o vlastnosti pracovní (vztah k povolání učitele, znalost vyučovaného předmětu) či temperament (Ďurič, Grác, & Štefanovič, 1988). Z tohoto důvodu se následující kapitola věnuje osobnosti učitele, jejímu vývoji a také výzkumům v této oblasti.

### 1.1. DEFINICE OSOBNOSTI

Cakirpaloglu (2012) uvádí, že většina definic představuje osobnost člověka jako komplexní propojení charakteru, schopností, temperamentu a konstitučních vlastností daného jedince. Například dle Hanse J. Eysencka (Eysenck, 1947, in Cakirpaloglu, 2012, 17) je osobnost: „souhrn skutečných a potenciálních vzorů chování organismu, které determinují dědičnost a prostředí; osobnost vyvěrá a vyvíjí se skrze funkční součinnost čtyř hlavních odvětví: kognitivní (inteligence), konativní (charakter), afektivní (temperament) a tělesná oblast (konstituce)“. Definice Gordona Allporta z roku 1961 (Allport, 1961, in Cakirpaloglu, 2012, 17) nahlíží na osobnost jako na „dynamickou organizaci těch psychofyzických systémů v jedinci, které určují jeho charakteristické myšlení a aktivitu“.

### 1.2. UTVÁŘENÍ OSOBNOSTI UČITELE

Z uvedených definic je patrné, že osobnost jedince se promítá do jeho chování a myšlení. Způsob, jakým pak jedinec působí na své okolí, vytváří podmínky, které jej zpětně ovlivňují, včetně vývoje jeho osobnosti (Cakirpaloglu, 2012). Pomineme-li tedy vývoj osobnosti jako takové, kdy přesně se začíná v jedinci formovat osobnost učitele?

Na tuto otázku je poměrně problematické nalézt odpověď, neboť již od uchazečů o pedagogicky zaměřené studium je vyžadován nejen zájem o děti a mládež, ale také jisté pedagogické vlohy a schopnosti (Halešová, 2012). Juklová (2009) pak zmiňuje, že výzkum v oblasti profesní přípravy a vývoje učitelů pohlížel dříve na proces stávání se učitelem jako na relativně pasivní děj, v rámci kterého skupina pomocí zvýšeného tlaku formuje postoje a chování nových členů s účelem jejich přizpůsobení se skupinovým normám.

V tomto duchu také Jan Průcha ve své knize Učitel (2002) uvádí 4 vývojové stupně u učitelů – Volba povolání učitele, Student učitelství, Začínající učitel a Zkušený učitel.

Ačkoli tato jednotlivá období jsou často předmětem zájmu různých výzkumů, nelze jednoznačně stanovit, kdy přesně a jak dochází k proměnám osobnosti učitele. Ladislav Ďurič a Jozef Štefanovič upozorňují na následující problémy spojené s vývojem učitelovy osobnosti (Ďurič & Štefanovič, 1977, in Halešová, 2012). Jedná se o *malicherné kritizování a pedantii, útlum zvědavosti a nezájem o hlubší teoretické vzdělání*, kdy dochází k apatii vzhledem ke stále se opakujícímu teoretickému výkladu, což u učitele vede ke snaze předávat jen neobecnější poznatky, dále *sebebřečňování* či naopak *pocity méněcennosti*, také *pocity prázdnoty*, vyvolané neustálým dáváním ze strany učitele a často negativní či chybějící zpětnou vazbou, určitá *strojenost chování*, spojená s potřebou neustále sebekontroly, *úsilí přenášet výchovu do rodiny* či *zanedbávání výchovy vlastních dětí*, tedy neschopnost opustit „roli pedagoga“ mimo školu a také *zvýšený výskyt určitých nemocí*.

Mnoho autorů se pokusilo pomoci učitelům při vyrovnávání se s těmito překážkami, případné zájemce o tuto problematiku proto odkazují např. na knihu *Jak se učí učitelé* od Waltera Vogela, která obsahuje mnoho zajímavých tipů a rad do pedagogické praxe i běžného života.

### 1.3. TYPOLOGIE OSOBNOSTI UČITELŮ

Na základě výzkumů osobnosti učitelů jsou konstruovány tzv. typologie. Ty představují pojmové konstrukty, které „vybrané osobnostní charakteristiky zahrnují do určitých kategorií, skupin, nebo typů“ (Cakirpaloglu, 2012, 10). Tyto typologie učitelů vycházejí z různých aspektů jejich osobnosti i z vnějších diferenciací. Mezi vnější diferenciaci radíme např. druh a stupeň školy, kde učitelé pracují, či jejich aprobaci. V tomto případě je možno zmínit specifickou skupinu, kterou představují pedagogové prvních stupňů základních škol, tzv. „univerzalisté“, kteří zpravidla pokrývají všechny předměty na tomto stupni. Naopak učitelé vyšších stupňů či středních škol se specializují na jednotlivé předměty (Průcha, 2002).

Význam typologií spočívá především v možnosti lépe poznat osobnost učitele, usnadňuje také kategorizaci a predikci budoucího chování pedagoga. Pro učitele samotné

je pak typologie přínosná v rámci sebereflexe či pro lepší uchopení vztahů s kolegy (Halešová, 2012) či žáky (Kouhoutek & Ouroda, 2000; Kučera, 1993)

Štefanovič (Ďurič, Grác, & Štefanovič, 1988) představuje následující typologii, která vychází z práce amerického psychologa Kurta Lewina. Tato typologie se zakládá na vztahu učitele k žákům a dělí pedagogy na tři typy. Prvním typem je *Demokratický učitel* – tento pedagog respektuje osobnost žáka, povzbuzuje své studenty, zároveň si ale umí sjednat pořádek, udržet kázeň a klid v hodinách. *Autokratický učitel* je přísný, vyžaduje naprostý pořádek a klid v hodinách. K žákům je spíše nepřístupný, zaměřuje se na podřízení si třídního kolektivu. Naopak *Liberální učitel* často patří u žáků k oblíbeným učitelům, ale efektivnost jeho výuky je poměrně nízká, vyznačuje se nerozhodností. V jeho hodinách převládá často neklid a chaos.

Pedagogy typologie dále dělí dle jejich rozdílů v osobnostních charakteristikách. Mezi nejznámější typologie osobnosti učitelů patří následující. Jejich přehled a rozbor jednotlivých typologií byl převzat z knihy *Psychologie osobnostních typů* od autorů Kohoutek, Ouroda (2000).

### 1.3.1. DÖRINGOVA TYPOLOGIE

W. O. Döring vycházel ve své práci z obecné typologie osobností podle Eduarda Sprangera, která se zakládá na hodnotách upřednostňovaných v životě. Vymezil šest základních typů, zároveň ale zdůraznil, že mnoho pedagogů patří mezi tzv. smíšené typy.

*Náboženský typ pedagoga* je charakterizován především spolehlivostí, častou uzavřeností, vážností a nedostatkem smyslu pro humor. Okolím je vnímám jako pedant a puntičkář, často se nedokáže vcítit do dětí a jejich her. Objevují se u něj tendence posuzovat každý čin z hlediska smyslu života. Existují dva podtypy – více citově zaměřený, tzv. pietistický, a více intelektuální, tzv. ortodoxní.

*Estetický typ pedagoga* představuje jedince s převahou iracionálního prvku, jako je intuice či fantazie. Objevuje se u něj tendence k individualismu a nezávislosti. Obdivuje harmonii, soulad, symetrii, v nichž vidí nejvyšší hodnotu. Je schopen vcítit se do osobnosti svých žáků a dále ji utvářet. I tento typ má dvě podkategorie – aktivně tvořivý typ a pasivně recesivní typ.

*Sociální typ pedagoga* zaměřuje svou pozornost na všechny žáky, nikoli jen na konkrétní jednotlivce. Vyznačuje se trpělivostí, sebezapřením. Osobnostně se podobá náboženskému typu, žáci ho však mají v lásce a úctě. Jeho cílem je vychovávat jedince



prospěšné pro společnost. Mezi základní hodnoty pro něj patří láska k lidem, filantropie či altruismus.

*Teoretický typ pedagoga* soustředí svůj zájem spíše na samotný předmět, než na žáky, u nichž se ani nesnaží je dále poznávat. Ti se ho v některých případech i obávají. Jedná se o akademické jedince, zaměřené především na vědu a výzkum.

*Ekonomický typ pedagoga* je charakterizován snahou docílit u žáků maximálně úspěšných výsledků za vynaložení minimálních prostředků a energie. Jeho výuka je organizovaná, vzdělání chápe jako proces předávání užitečných poznatků, žáky povzbuzuje k samostatné práci. Inklinuje k potlačování všeho aktuálně neužitečného ve prospěch přínosnému a praktickému.

*Mocenský typ pedagoga* je jedinec s neadekvátní touhou po sebeprosazení. S oblibou užívá trestů a kázeňských postihů, je mu příjemné vědomí vlastní převahy. Ve svých požadavcích je kritický a náročný.

### 1.3.2. LUKOVA TYPOLOGIE

Vychází ze dvou základních faktorů – jak učitel reaguje na působící podněty: *reflexivní* (rozvážný, každý svůj čin i reakci nejprve uváží) a *naivní typ* (bezprostřední, reaguje impulzivně); a jak ve své psychice zpracovává vnější podněty: *reproduktivní* (vnější podněty nezpracovává, pouze je ve své činnosti reprodukuje) a *produktivní typ* (vnější podněty zpracuje, přehodnotí, teprve poté je reprodukuje). Na základě těchto dvou faktorů vymezuje čtyři typy pedagogů.

*Naivně reproduktivní typ učitele* svým žákům zprostředkovává vědomosti bez prožitku. Vyžaduje pouze paměťové vědomosti, nepožaduje (či dokonce potlačuje) tvorbu vlastního názoru. On sám je zpravidla učitelem – začátečníkem, který ještě nemá názor na látku utvořený. Tento pedagog je vhodný spíše pro první stupeň základní školy.

*Bezprostředně produktivní typ pedagoga* je charakteristický rozsáhlými vědomostmi, které obohacuje o vlastní vědomosti a snaží se je žákům přiblížit. Učební látku zpracovává originálním a tvořivým způsobem, většinou dosahuje dobrých pedagogických úspěchů.

*Reflexivně produktivní typ učitele* dlouze všechny vnější podněty zvažuje, problematický je pro něj přístup k žákům. Jestliže však disponuje schopností improvizace a tvořivosti, svou cestu ke studentům si najde a vyniká jako skvělý učitel.

*Reflexivně reproduktivní typ* také všechny přijímané podněty hodnotí a kriticky na ně pohlíží. Bohužel však často nedokáže své myšlenky a vědomosti předat dál. Snadněji se orientuje v opakujících se stereotypních situacích, naopak inovativní myšlení a improvizace mu činí problémy.

### 1.3.3. VORWICKELOVA TYPOLOGIE

Vychází z přístupů pedagogů k žákům, kdy se někteří učitelé více zaměřují na vzdělávání svých studentů a více či méně potlačují rozvoj osobnosti dotyčných žáků. Vorwikel vymezil dva typy pedagogů (*osobní* a *věcný*) s několika podtypy.

*Striktně věcný typ* pedagoga vede výuku přesně podle učebnic, oceňuje memorované vědomosti, nevede své studenty k tvořivému myšlení či samostatnosti.

*Oduševněle věcný typ* pedagoga považuje učební látku za dostatečně rozvíjející podnět. Žákům se jí snaží přizpůsobit, ale ani tento typ učitele nevede své studenty k tvořivosti. Třidu také málo aktivizuje.

*Naivně osobní typ* je poměrně nesystematický, přistupuje k žákům individuálně, nechává se vést intuicí a emocemi. Zajímá jej osobnost jeho žáků, je schopen přimět je ke spolupráci.

*Uvědoměle osobní typ* zvažuje význam a dopad didaktických celků na osobnost svých žáků a jejich další rozvoj. U studentů je oblíben, jeho výuka je zajímavá, atraktivní, podporuje tvořivé myšlení a samostatnost.

### 1.3.4. CASELMANOVA TYPOLOGIE

Poměrně známá je i typologie švýcarského psychologa Charlese Caselmana, který rozdělil pedagogy do dvou základních skupin: *logotropy*, zaměřené na obsah vyučovaného předmětu a proces vzdělávání, a *pajdotropy*, kteří se zabývají osobností svých žáků a jejich rozvojem. Z těchto skupin na základě přístupu pedagoga odvodil tři typy postupů *Vědecko – systematický*, *Umělecký* a *Praktický*. Z nich pak vymezil čtyři typy pedagogů.

*Filozoficky orientovaný logotrop* je charakterizován snahou předat svým studentům vlastní pohled na svět, velmi špatně nese, pokud žáci tento názor nepřijímají, či přímo odmítají. Jeho přístup je velice subjektivní, vlastní zkušenost či názor studentů zpravidla nerespektuje. S neúspěchem svého přístupu se setkává u studentů, kteří ještě nejsou dostatečně osobnostně vyzrálí, či naopak mají již odlišný a svébytný náhled na svět.

*Odborně-vědecky orientovaný logotrop* se většinou již od útlého mládí zajímal o svůj obor, v důsledku čehož oplývá značným množstvím vědomostí. Umí studenty pro svůj předmět nadchnout a předat jim mnoho vědomostí, jeho nedostatkem je přísnost a preference svého předmětu, často i na úkor individuální osobnosti žáků.

*Individuálně psychologicky orientovaný pajdotrop* je odhodlán pochopit osobnost každého svého žáka a pomoci mu v dalším rozvoji. Zaměřuje se především na výchovnou stránku vzdělávání, snaží se získat přístup ke studentům skrze pochopení a důvěru. Jeho postoj by mohl být nazván „otcovským“. Důsledně také dbá na pořádek a disciplínu ve třídě, umí pracovat i s problémovými žáky.

*Obecně psychologicky orientovaný pajdotrop* je podobně jako předchozí typ zaměřen na rozvoj osobnosti svých žáků, mimo to se ovšem snaží i o vzdělávací funkci. Pokouší se přizpůsobit výuku studentům, zaujmout je i u nezáživné látky, cvičit jejich kognitivní schopnosti a rozvíjet otevřenost vůči novým poznatkům.

#### 1.3.5. TYPOLOGIE DLE PROKOPA A VAŠUTOVÉ

Vašutová považuje výše zmíněné typologie za překonané vlivem změn, které v rámci učitelské role nastaly. Společně s J. Prokopem dělí učitele dle jejich vztahu ke školské reformě na tradicionalisty, chameleony a entuziasty (Čermáková, 2012).

*Tradicionalista* je učitelem, který se obtížně adaptuje na změny, proto má k reformě spíše negativní postoj. Lpí na tradičním pojetí výuky a reformu, která narušuje jeho stereotypy, proto do výuky aplikuje jen pozvolna a neochotně. *Chameleon* má ke školské reformě spíše ambivalentní postoj, neboť si uvědomuje nutnost změn, nicméně není příznivcem reformy jako takových, které se podle jeho názorů často mívají účinkem. Reformu proto přijímá spíše jen formálně, vnitřně v ní nevěří. Naopak *Entuziasta* je popisován jako učitel, který reformu vítá s nadšením, ovšem pouze v případě, že výsledné změny jsou v souladu s jeho představami, což je spíše výjimečné.

#### 1.4. OSOBNOSTNÍ TYPY UČITELŮ Z POHLEDU DIAGNOSTIKY

Získání dostatečných podkladů pro vytvoření typologie vyžaduje kvalitní diagnostický nástroj. Obecně lze metody psychologického rozboru osobnosti dělit do tří skupin. *Klinická metoda*, jakou je například rozhovor, klade nároky na psychologa a jeho odbornost, nicméně její přínos je v možnosti autentického kontaktu s klientem. Dále se

jedná o *Experiment*, pomocí kterého lze zkoumat behaviorální projevy či sociální jevy u určitých skupin osob. Poslední skupinou jsou *Statistické metody*, které zkoumají dílčí osobnostní vlastnosti u většího vzorku osob (Cakirpaloglu, 2012).

Mezi tyto statistické metody, kterými lze zkoumat osobnost učitelů, lze zařadit *Learyho Interpersonální dotazník*, který stanovuje osm základních osobnostních rysů jako specifických kvalit osobnosti. Dále Eysenkův *Osobnostní dotazník EPI*, zaměřující se na temperament, či *Osobnostní dotazník 16 PF* psychologa Raymonda B. Cattela. Specifickou skupinou jsou tzv. projektivní metody, kam řadíme Rorschachův test či TAR. Pro zjišťování typů osobnosti je také používán dotazník MBTI autorem Isabel B. Meyrové a Katharine C. Briggsové, který vychází z teorie osobnosti Carla C. Junga. Tento dotazník je v psychologii spíše na pomezí diagnostických metod, nicméně běžně se užívá v personalistice, popřípadě při práci s atmosférou na pracovišti a vztahy v kolektivu. Naopak velmi uznávanou metodou je Hoganův osobnostní dotazník (HPI), který je však pro svou nákladnost užíván jen výjimečně.

V této diplomové práci byl pro stanovení osobnostních charakteristik učitelů vybrán NEO pětifaktorový osobnostní inventář.

#### 1.4.1. NEO OSOBNOSTNÍ INVENTÁŘ A JEDNOTLIVÉ ŠKÁLY

Původ tohoto inventáře má kořeny ve faktorové analýze a tzv. „lexikální hypotéze“. Ta vychází se z předpokladu, že nejpodstatnější individuální rozdíly lidských vlastností jsou uchovány v jazyce. Prvním krokem tedy bylo vybrat ze slovníků slova, která se používají pro popis osobnosti, redukovat je, a následně pomocí faktorové analýzy uspořádat. Vzniklé dimenze, které byly zhodnoceny jako nejdůležitější, tvoří pětifaktorovou strukturu popisu osobnosti. Lewis Goldberg pojmenoval tyto faktory „Big Five“, tedy „Velká pětka“ (Hřebíčková & Urbánek, 2001). Mezi tyto faktory řadíme následující.

##### Neuroticismus

Tato kategorie zjišťuje míru emocionální nestability – tzv. neuroticismus, který je zde viděn jako obtížné vyrovnávání se s každodenními problémy. Nejedná se tedy o psychiatrickou diagnózu. Škála zjišťuje, jak lidé prožívají negativní emoce, například strach či rozpaky, a také charakteristiky, jimiž se lidé vzájemně odlišují (Hřebíčková & Urbánek, 2001).

Lidé, kteří mají v této škále zvýšený skóre, jsou často psychicky nestabilní a jejich psychická vyrovnanost bývá snadno narušitelná. Častěji uvádějí negativní prožitky a následné obtíže při snaze tyto nepříjemné pocity překonat. Lze je snadno přivést do rozpaků, nejednou se tito lidé cítí zahanbeni, nejistí a nervózní. Intenzivně prožívají strach, obavy i smutek. Projevují se impulzivností a nereálnými představami, díky čemuž mnohdy trpí neschopností kontrolovat své touhy a nutkání (Hřebíčková, 2011). Naopak jedinci, kteří dosáhli nízkého skóre v kategorii neuroticismu, jsou popisováni jako emocionálně stabilní, klidní a bezstarostní. Ani stresující situace je většinou nevyvedou tak snadno z míry (Hřebíčková & Urbánek, 2001).

### Extraverze

Druhá kategorie se zaměřuje na kvantitu a kvalitu interpersonálních interakcí. Více než u jiných kategorií se zde projevují individuální odlišnosti jednotlivců. Extraverze v tomto inventáři se diferencuje od Jungova pojetí extraverze, neboť charakteristiky vystihující introspekci a reflexi jsou v NEO Big Five součástí Otevřenosti vůči zkušenostem (Hřebíčková & Urbánek, 2001).

Jedince dosahující vysokého skóre označujeme jako extraverty. Vystihují je charakteristiky jako společenská aktivita, sebejistota, optimismus. Mají rádi vzrušení a společnost dalších osob. Protipólem extravertů označujeme introverty, tedy jedince s nízkým skórem v kategorii extraverze. V tomto případě je však nutné zmínit, že se nejedná o přímý protiklad extraverze, spíše o její nepřítomnost. Tito jedinci jsou oproti extrovertům více nezávislí, samostatní, vyrovnaní, více preferují samotou před společností. Nejedná se však o osoby nešťastné či pesimisticky laděné. (Hřebíčková, 2011)

### Otevřenost vůči zkušenostem

Třetí kategorie zkoumá zájmy a míru zaujetí pro nové zkušenosti. Je charakterizována živou představivostí, estetickým vnímáním, citlivostí k vnitřním pocitům, zvědavostí a nezávislým úsudkem (Hřebíčková & Urbánek, 2001).

Jedinci zvýšeně skórující v této kategorii obvykle oplývají bohatou fantazií, jsou vnímavější k prožitkům pozitivních i negativních emocí. Sami sebe popisují jako vědychtivé, intelektuální osoby se zájmem o umění a experimenty. Jsou také připraveni případně kriticky přeformulovat platné normy a převzít nové sociální, etické i politické

hodnoty. Často se u nich vyskytuje nekonvenční chování, zkoušejí nové způsoby jednání a dávají přednost změně před rutinou (Hřebíčková & Urbánek, 2001). Osoby, které naopak dosáhli nízkého skóru v této kategorii, mají častěji sklon ke konvenčnímu chování, zastávají konzervativní postoje a dávají přednost známému a osvědčenému před neznámým. Jejich emoční reakce jsou mnohdy utlumeny. Jejich zájmy jsou obvykle ohraničené, nevěnují se jim s takovou intenzitou jako jedinci s vysokým skóre. Častěji než ostatní také přejímají názory autorit (Hřebíčková, 2011).

### Prívětivost

Čtvrtá kategorie je také zaměřena na interpersonální chování. Osoby dosahující vysokých skóru jsou popisovány jako altruističtí. Mají pochopení a porozumění pro ostatní, projevují jim přízeň, chovají se k nim laskavě a vlídně. Za všech okolností jsou ochotni pomáhat druhým, a zároveň sdílí přesvědčení, že ostatní budou v případě potřeby stejně pomáhat i jim samotným. Mívají sklony důvěřovat druhým lidem a obvykle dávají přednost spolupráci před soutěživostí (Hřebíčková & Urbánek, 2001). Extrémní přívětivost se však v patologické formě může projevit jako součást poruchy osobnosti - závislá osobnost (Hřebíčková, 2011).

Osoby s nízkým skóre v této kategorii naopak popisujeme jako nepřátelské a egocentrické, s převažujícími tendencemi k znevažování záměrů druhých. Inklinují k soutěžení, spolupráci spíše nevyhledávají (Hřebíčková & Urbánek, 2001). Pokud se jedná o extrémně nízký skór, je možné uvažovat o antisociální, narcistické nebo paranooidní poruše osobnosti (Hřebíčková, 2011).

### Svědomitost

Poslední z kategorií je zaměřena na plánování, organizování a realizaci úkolů. Osoby dosahující vysokého skóru v této kategorii, jsou popisovány jako cílevědomé, ctizádostivé, pilné, vytrvalé, systematické, disciplinované, spolehlivé, přesné a pořádné. Obvykle mají také pevnou vůli. Pokud se však jedná o extrémní projevy těchto charakteristik, hovoříme o přehnané pořádkumilovnosti, pedantičnosti či workoholickém chování. Jedinci s nízkým skóre jsou popisovány jako nedbalí, lhostejní a nestálí. Své cíle naplňují jen s malým zaujetím (Hřebíčková & Urbánek, 2001).

## 1.5. SOUČASNÉ VÝZKUMY OSOBNOSTI UČITELE

V této kapitole jsem se zaměřila na výzkumy, které s pomocí různých diagnostických metod zkoumají osobnost učitele. Zjištění zde zmíněná byla následně nosným prvkem při definování výzkumných cílů a hypotéz této diplomové práce.

Jedním z klíčových faktorů, které ovlivňují osobnost pedagoga, je jeho pohlaví. Evžen Řehulka a Oliva Řehulková (2001, in Čermáková, 2012) se zabývali zkoumáním pedagogů působících na ZŠ z genderového hlediska, především v rámci rozdílů učitelů a učitelek z hlediska motivace pro výkon tohoto povolání. Výsledky této studie potvrdily, že genderové hledisko je při některých povoláních, jako je například právě učitelská práce, velmi důležité. Studie následně také prokázala, že ženy mají pro pedagogickou práci vhodnější charakteristiky a vlastnosti než muži. Costa, Terraciano a McCrae (2001, in Blatný et al. 2012) při výzkumu sebeposuzování mužů a žen dále zjistili, že ženy skórují oproti mužům výše ve škálách neuroticismus a přívětivost. V souladu s tímto i výzkum Maccobyové a Jacklinové (1974, in Hřebíčková, 2011) přináší výsledky nalezené vyšší míry emocionální lability, tedy neuroticismu, u žen. Hřebíčková (2011) tato zjištění vysvětluje v souladu s biologickými faktory, neboť ženy jsou v průběhu menstruačního cyklu, těhotenství či klimakteria vystavovány výrazným hormonálním změnám ovlivňujícím jejich náladu, a které tedy mohou vést ke zvýšeným hodnotám v emoční labilitě. Obdobně z hlediska evoluční historie jsou podle Hřebíčkové ženy více vázány k výchově dětí, přičemž starostlivější a přívětivější matky měli větší šanci těmto dětem zajistit přežití.

Hřebíčková (2011) dále uvádí, že v oblasti pedagogické praxe je možné využít především škály otevřenost vůči zkušenostem a svědomitost. Vychází tak nejen z výsledků svého výzkumu z roku 2003, ve kterém nebyly nalezeny statisticky významné odlišnosti mezi učiteli a kontrolní skupinou u škály neuroticismu, ale také z výzkumu provedeného společně s O. Řehulkovou (2002; in Hřebíčková, 2011), kdy výsledky potvrzují, že učitelky ve srovnání s ostatními povoláními nedosahují vyšších hodnot v kategorii extraverte. Z hlediska náročnosti učitelské profese je však alarmující nález Řehulky a Řehulkové (1998), který shledává, že přibližně 10 % učitelů a učitelek v rámci České republiky dosahuje natolik zvýšených hodnot v kategorii neuroticismu, že je příhodné uvažovat o vyhledání odborné pomoci.

Ostatně samotný výběr povolání, jak již bylo řečeno, je do značné míry ovlivněn právě osobnostními charakteristikami jedince. Osobnostní typ jedince také determinuje

naši spokojenost s výběrem povolání i naši úspěšnost při jeho výkonu (Čákr, 2010). J. M. Digmanem a N. K. Takemoto-Chockem (1981; in Hřebíčková, 2011) mj. zjistili, že osoby s nízkým skóre Svědomitosti bývají méně úspěšné ve studiu. Obdobně bylo prokázáno, že také míra Otevřenosti vůči zkušenostem koreluje se studijní úspěšností (Hřebíčková, 2011).



## 2. PROFESE UČITELE

### 2.1. SOUČASNÁ TÉMATA V PROFESI UČITELE

Profese učitele s sebou nese mnohá úskalí. Pomineme-li obecnou náročnost profese pracující s lidmi, jsou na učitele kladeny nároky ze strany výchovného působení a osobnostního rozvoje jejich studentů. Také pozice učitele se mění, přestože se ve výzkumech učitelské povolání řadí mezi prestižnější profese (Průcha, 2002), učitelé ve svých třídách ztrácí přirozenou autoritu, kterou si musí často komplikovaně získávat zpět (Pasch & kol., 1998).

Pedagog jako státní zaměstnanec má povinnosti i práva vyplývající ze školního řádu i pracovní smlouvy, které musí dodržovat. Mimoto má ovšem i společenskou odpovědnost související s jeho pozicí, která vyžaduje jeho vzorové chování i mimo budovu školy. Společnost pak klade důraz především na zodpovědnou práci ve vyučování. Zatímco v minulosti byl kritériem úspěšnosti učitele hodnotící posudek inspektora či ředitele, dnes je efektivita vyučovacího procesu posuzována spíše kvalitou i kvantitou poznatků, které si jednotliví žáci z výuky odnáší (Pasch & kol., 1998).

Podle nařízení vlády č. 68/1997 Sb. je pedagogický pracovník vázán přímou výchovnou činností (tj. počet hodin, které učitel fyzicky ve třídě stráví) a přípravou s ní spojenou (Podhrázký, 2010). Přičemž příprava na jednotlivé hodiny mnohdy zabírá více času než výuka samotná. Horní hranice odpracovaných hodin mimo výuku pak není stanovena, proto je mnoho učitelů přetěžováno, přestože u široké veřejnosti panuje názor, že učitelé mají jen minimální pracovní dobu spojenou s dlouhými prázdninami, přičemž si jen málokdo uvědomuje, že dobou prázdnin je determinována i dovolená učitelů, kteří tak nemají mnohdy možnost vybrat si osobní volno v jiném termínu (Podlahová, 2004). Mimoto spadá do povinností učitele i dohled nad žáky, a to nejen v době vyučování, ale i školních aktivit (výlety, školy v přírodě...), což je s rostoucí nekázní a svobodomyšlností žáků větší zátěž než dříve.

Právě nekázeň studentů je velkým problémem školství. Chování žáků je ovšem odrazem situace ve společnosti, která je nyní tvrdší, hektičtější a vyžaduje dřívější dospívání, což se odráží i v projevu studentů. Celou situaci komplikuje i samotné složení třídy, ve které je v současnosti větší zastoupení minoritního obyvatelstva i integrovaných žáků, což klade na učitele větší nároky než dříve (Podlahová, 2004).

Důvodů k nekázní žáků je však více, počínaje podstatou samotného pedagoga, který nedokáže třídu zaujmout, přes neatraktivní učivo, k problémům na straně žáka, ať už jde o sociální kontext (například malá hodnota vzdělání v rodině dítěte), popřípadě emoční konflikt, kterým dotyčný žák právě prochází, konče u problematického prostředí (hluk, horko či zima, příliš mnoho žáků ve třídě, apod.). Řešení neadekvátního chování dětí je pak komplikovaným procesem, během kterého je nutné znát příčinu problematického chování, což není vždy možné. Vhodnou strategií při boji s nekázní je napomenutí žáka, oční kontakt, zvýšení hlasu či přímo ignorování nevhodných projevů (Cangelosi, 2009). Problematika trestů a kázeňských postihů je pak samostatnou kapitolou. Platí, že dostane-li se učitel do bezradné situace, má možnost obrátit se ke školním předpisům a nařízením. Čím méně kompetentním je však učitel sám, tím častěji namísto efektivního řešení situace sahá pouze ke zmíněnému školnímu řádu (Vališová et al., 2007).

Tyto nároky kladené na pedagogy způsobují zvýšenou míru stresu. Potřeby učitele jako lidské osoby se ovšem ve společnosti příliš nerespektují. Všeobecně se uznává náročnost učitelského povolání jako takového, ale jen příliš málo výzkumů je vedeno směrem k pracovní spokojenosti učitelů, jejich zdraví a resilienci. Jednou z možných příčin je, že ani většina pedagogů své povolání jako zatěžující z fyzického hlediska nevidí, přestože jsou mnozí učitelé po skončení výuky vyčerpaní, pociťují bolesti hlavy či nohou. Specifikem tohoto zaměstnání je také zvýšená hlasová zátěž. Ještě významnější je pak zátěž psychická, přičemž můžeme rozlišovat tři druhy této zátěže: senzorická, mentální a emocionální. V důsledku těchto nároků se nyní zdá jasnější již dříve zmíněný poznatek, že učitelé dosahují zvýšené úrovně v kategorii Neuroticismu. Pro připomenutí přibližně 40% pedagogů (výzkum u učitelek ZŠ) do této kategorie spadá, 10% je pak již za hranicí patologie (Řehulka & Řehulková, 1998).

Důvodů ke stresu je v učitelské profesi mnoho, mezi nejčastější pak patří nekázeň žáků (respektive jejich malá motivace ke spolupráci a nedisciplinovanost), špatné pracovní podmínky, časový tlak či konflikty s kolegy. Společným jmenovatelem je zde především pocit ohrožení, přesněji toho, že dotyčný jedinec nemá situaci pevně pod kontrolou. Prožívaný stres přitom významně snižuje kvalitu výuky, a to v důsledku ztráty zájmu o své povolání, pocity méněcennosti či vyhocenými vztahy se žáky a kolegy (Kyriacou, 2008). Jestliže situace trvá delší časový úsek a dotyčný pedagog zcela ztrácí zájem nejen o výuku, ale o jakýkoli kontakt se žáky, mluvíme o tzv. syndromu vyhoření, tedy problému, který trápí všechny profese, především však ty pracující s lidmi.

Nejlepší obranou je v tomto případě aktivita. Odborníci se shodují, že u jedinců s vyšším zájmem o své povolání, kteří mají tendence k rozšiřování svého vzdělání a navazování nových vztahů, je riziko vyhoření podstatně menší. Dalším významným krokem je práce se sebereflexí, kritikou i pochvalami, jejich adekvátní zpracování a akceptace názoru okolí (Schmidbauer, 2008). Případné problémy je pak nutné řešit dostatečně brzy, nejlépe i v součinnosti s okolím, které nám poskytuje sociální oporu. Mnoho učitelů také našlo cestu k duševní hygieně skrze meditační techniky, popřípadě různé druhy sportů či turistiku (Kyriacou, 2008).

## 2.2. SROVNÁNÍ PEDAGOGŮ NA ZŠ A SŠ

Ne všichni učitelé ovšem pociťují stejnou pracovní zátěž. Pomineme-li odlišnosti v rámci konkrétních škol, pak s přihlédnutím ke složení žáků dělíme školy na mateřské, základní, střední a vysoké. V této práci se věnuji především učitelům základních a středních škol, proto problematiku mateřských a vysokých škol nebudu nadále rozvíjet. V rámci středních škol pak můžeme vymezit zásadní rozdíly mezi gymnázií a odbornými učitelišti.

Prvním rozdílem je již způsob vzdělávání samotných pedagogů. Učitelé na základní škole jsou specializovaní podle stupně, na kterém působí – „univerzalisté“ prvního stupně vyučují všechny předměty daných ročníků, zatímco učitelé druhého stupně absolvují na vysoké škole v prvním bloku společný základ, a dále se již specializují v rámci konkrétních oborů. Podobně je tomu i na gymnáziích, kde má vyučující průměrně mezi dvěma až třemi aprobacemi. Poněkud komplikovanější je pak situace u odborných škol, kde se mimo učitelů „základních obecných“ předmětů vyskytují i mistři odborného výcviku apod., kteří se věnují úzce specializovanému zaměření studijního oboru žáků (Spilková, 2004, Kučera, 1993).

Rozdílná je i pozice pedagogů a jejich pojetí jako autority u žáků. Na prvním stupni základních škol je učitel brán jako vážená autorita, přičemž poznatky získané od této osoby jsou zpravidla nekriticky přejímány (Podlahová, 2004). Postupem času je tento způsob přejímání poznatků nahrazen kritickým náhledem, což učitelé reflektují i ve svém vyučovacím stylu. Na vyšších stupních využívají učitelé strukturovanějších stylů učení, oproti volnějším podmínkám v prvních letech výuky žáků. Srovnáme-li pak druhý stupeň základních škol a víceletá gymnázia, direktivita vyučovacích stylů učitelů je srovnatelná, zatímco míra odměn a pochval ze strany učitelů výrazně převažuje u studentů druhých

stupňů základních škol. Možným zdůvodněním tohoto jevu je pravděpodobně předpokládaná vnitřní motivace studentů gymnázií, kteří tedy nevyžadují vnější motivování pedagogy pomocí odměn (Jandová, 2005).

## 2.3.FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ CELKOVOU PODOBU VÝUKY

### 2.3.1.DETERMINANTY VÝUKY NA STRANĚ UČITELE

Podobně jako osobnost učitele, také další charakteristiky jeho projevu i životních zkušeností mají vliv na konečnou podobu výuky. Mezi tyto faktory patří vzdělání učitele, jeho profesní praxe, ale také jeho postoje k učivu a styl přípravy na vyučovací hodiny.

Vzdělání učitelů se v současnosti odvíjí od typu školy, pro který se budoucí pedagog připravuje. Tento styl přípravy má u nás historické kořeny. Vůbec první systematická příprava na profesi učitele se v našich zemích objevuje až se zavedením povinné školní docházky. Od roku 1775 jsou zřizovány tzv. *preparandie*, tedy speciální kurzy, jejichž délka se odvíjela od typu školy, na níž měl absolvent učit (3 měsíce u škol triviálních – zde byla uskutečňována jen elementární výuka gramotnosti; 6 měsíců pro učitele hlavních škol – ty sloužily především pro úředníky či řemeslníky, kromě základů se zde vyučoval i přírodopis či geometrie). Učitelé v této době mnohdy žijí v hmotné bídě, pro společnost však často představují vedoucí osobnosti a působí jako vlastenečtí buditelé. V roce 1848 je pak dekretem prodloužena doba vzdělávání učitelů na dva roky, v druhém roce má být potom věnována pozornost především praktickému výcviku. O dvacet let později je již doba minimální přípravy stanovena na čtyři roky. Vzdělání probíhalo na ústavech a byl dán přesný průběh výukového procesu, kurikulum, způsoby zkoušek absolventů i platy učitelů. Teprve v roce 1921 ale vzniká pro pedagogy i zázemí v rámci univerzity, a to založením *Školy vysokých studií pedagogických* v Praze. Jednalo se ale spíše o soukromou instituci, která pořádala pro učitele dvouleté přípravné kurzy formou přednášek a seminářů. První fakultou pro přípravu učitelů obdobnou dnešní době se tak stává *Soukromá pedagogická fakulta*, založená v roce 1929. Tato fakulta byla čtyřletá a zaměřovala se především pro vyškolení pedagogů pro první stupně, byla ale již o tři roky později ukončena. A tak teprve od roku 1946 založením pedagogických fakult při univerzitách v Praze, Brně, Olomouci a Bratislavě se u nás začíná se soustavným vzděláváním pedagogů pro učitele všech typů škol, s výjimkou mateřských (Průcha, 2002).

V současnosti je dle zákona § 50 č. 29/1984 Sb. pedagogickým pracovníkem každý, kdo vyučuje a vychovává děti a mládež nebo dospělé, nebo vykonává obdobnou činnost ve

školách a jiných školských zařízeních. Pedagogický pracovníkem pak může být každý, kdo má odbornou a pedagogickou způsobilost, je občansky bezúhonný a morálně vyspělý. *Odborná kvalifikace učitelů* probíhá dvěma směry – prvním je formální teoretické vzdělávání, nejméně čtyřleté, které probíhá na pedagogických fakultách, a dále praktické zkušenosti při výkonu povolání. *Pedagogická způsobilost* je pak chápána jako „souhrn vědomostí a dovedností v oblasti pedagogiky, didaktiky, pedagogické psychologie aj., jež jsou získávány příslušným studiem učitelského zaměření“ (Průcha, 2002, s. 31). Jedná se tedy o jakousi praktickou připravenost a vybavenost absolventa na výkon povolání učitele. Obecné minimální vzdělání pedagoga již bylo zmíněno výše, povinností učitelů ovšem je i jejich další edukace a rozvoj, ať už se jedná o postgraduální doškolování, kdy jedinec dále rozvíjí své odborné vzdělání na seminářích, či rekvalifikace (reprobace), což je rozšíření aprobace o další předmět či předměty (Podlahová, 2004).

Důležitým bodem ve vzdělání pedagoga je samozřejmě praxe. První setkání s „reálnou prací učitele“ proběhne ještě za studia. Ačkoliv patří z hlediska vysokých škol studentská praxe v pedagogických oborech k těm propracovanějším, je stále nedostačující. A to po stránce časové i obsahové - studenti absolvují předepsaný počet náslechnů, samostatných i asistovaných vedení hodin, ale zpravidla bez možnosti zakusit reálnou praxi i mimo vyučovací třídu (např. třídní schůzky, dohledy na chodbách). Pro mnohé absolventy je pak první zaměstnání matoucí a nenaplnuje jejich představy ani očekávání (Klapal, 2006).

Vzdělání i následná praxe však musejí najít tzv. úrodnou půdu. Tu vymezují také již zmíněné osobnostní charakteristiky učitele. Podle Provazníka by měl být učitel vzorem duševně zdravé osobnosti, což znamená, že by neměl být lhostejný, bezohledný, asociální, podezřivý, úzkostný či jednostranně zaměřený (Provazník, Komárek, & Stěpanov, 1982). Učitel je totiž autoritou, ke které žáci v prvních letech školy vzhlížejí, v dalších letech pak kriticky přeměřují, cokoli řekne. V obou případech se ale učitelův postoj promítne do probírané látky a odrazí se i ve vědomostech studenta a jeho pohledu na danou problematiku (Podlahová, 2004).

Záleží přirozeně i na konkrétním předmětu výuky – učitel matematiky má poněkud jinou pozici než učitel dějepisu či občanské nauky. Vždy ale v rámci interakce pedagog ovlivňuje žáka, a student učitele (Nelešovská, 2005). V souladu s Hudecovou (2007) se tedy přikláním k postoji, že by vyučující rozhodně neměli obsah výuky devalvovat, protože zatímco letopočty a matematické vzorce žák do druhého dne pravděpodobně zapomene,

prohlášení, že konkrétní předmět či téma je k ničemu si jejich studenti odnesou do života s sebou.

Přístup pedagoga se mj. také odráží v přípravě na vyučovací hodiny. Tuto činnost učitelům přímo ukládá pracovní řád, nicméně kvalita této přípravy je již vizitkou každého vyučujícího. Hlavním úkolem učitele je navrhnout takovou učební činnost, která žákům umožní co nejefektivnější získání poznatků a dovedností (Kyriacou, 2008). Učitel by tedy měl mít především jasno v tom, čemu a jak chce žáky učit. Samotná příprava má pak dvě fáze – první vychází z platných učebních osnov (obecná roviny učiva) a tematického plánu výuky (hodinová dotace a hlavní výukové cíle), kdy se učitel opírá o učebnici (či učebnice), která je na škole k danému předmětu doporučována, druhá fáze pak spočívá ve stanovení konkrétního průběhu vyučovací hodiny, probírané látky, aktivit, či adekvátního domácího úkolu – to vše je zcela v režii učitele (Podlahová, 2004). Ať už je ale učitel připravený na každou z pětačtyřiceti minut výuky, či má jen přibližnou představu o náplni hodiny, vždy by měl být schopen přizpůsobit látku, vyučovací styl i tempo výuky žákům na míru podle konkrétní situace a jejich psychickému i fyzickému stavu.

### 2.3.2. DETERMINANTY VÝUKY NA STRANĚ ŽÁKA

Výuku přirozeně neovlivňuje jen vyučující, část sebe do ní vnáší i samotný žák. Jeho osobnostní charakterové rysy pak z části determinují průběh výuky. Závisí na intelektových schopnostech dítěte, jeho motivačních dispozicích, schopnosti podřídit se autoritě a přijímat její názory, verbální schopnosti žáka, tendence k anxietě či schopnosti udržet pozornost (Říčan & Krejčířová, 2006). Většina z těchto dispozic se v průběhu vývoje dítěte mění, v pozdějších letech pak přibývá i tzv. profesní aspirace, která dítěti často vymezuje okruh zájmových předmětů, na které se více soustředí.

Již prostředí, ze kterého žák pochází, ho ovlivňuje v chování i rozvoji intelektových schopností. Kohn vymezuje typické chování pro příslušníky třídních vrstev. U nižších vrstev identifikuje značnou konformitu k vnější autoritě a tendenci k přizpůsobení se, střední vrstva se pak vyznačuje přisuzováním vysoké hodnoty samostatnému rozhodování a osobnímu rozvoji. Příčinu tohoto členění vidí v rozdílném přístupu rodičů. U dětí z nižších vrstev převažují pravidla, nařízení a zákazy, podle nichž se musí striktně řídit. Naopak rodiče střední třídy vyžadují od dítěte opodstatnění všech jeho činů, čímž podporují samostatné uvažování a přejímání důsledků za vlastní činy (Kohn, 1969). V současné době se stále častěji mluví o tzv. sociálním znevýhodnění, které představuje

dítě žijící v sociálně slabší rodině, náhradní rodině, popřípadě v rodině s přítomností zdravotního postižení (rodičů či dotyčného dítěte). MŠMT pro sociálně znevýhodněné děti pravidelně vyhláší dotační program, který těmto dětem umožňuje plnohodnotné vzdělávání. Z tohoto programu jsou hrazeny pomůcky, stravování, doprava či ubytování dotyčných žáků (Valouchová, 2003). Je také patrná snaha o maximální integraci dětí s fyzickým i mentální postižením do běžných škol. Pro děti jsou vypracovány individuální plány, škola pracuje se speciálně pedagogickým centrem, více dětí má také osobního asistenta. Odpůrci integrace zastávají stanovisko, podle kterého by především pro mentálně postižené děti měly být vytvořeny specializované školy - a to na základě faktu, že např. autismus představuje poruchu sociálních vztahů, a proto je pro ně zařazení do běžné společnosti vrstevníků příliš vyčerpávající (Říčan & Krejčířová, 2006).

Podobně jako pro sociálně znevýhodněné děti vypisuje MŠMT dotační program zahrnující speciální učebnice, a speciální učební materiály pro děti se zrakovým, sluchovým, mentálním postižením a se specifickými poruchami učení.

### 2.3.3. OBECNÉ DETERMINANTY VÝUKY

Do průběhu vyučovací hodiny zasahuje nejen učitel a jeho žáci, ale také další faktory, z nichž některé lze ovlivnit, ale jiné jsou mimo vliv učitele. Takovou proměnou je čas, přesněji řečeno časová dotace předmětu, tedy učebním plánem stanovený počet hodin týdně, skutečný časový rozsah odučených hodin (po vyloučení prázdnin, státních svátků, apod.), a také čas reálně využitý učitelem. Mnohdy je přidávána také čtvrtá kategorie – čas aktivního učení, tedy doba, kdy se žák sám aktivně zapojuje do výuky (Průcha, 2002). Pochopitelně každá kategorie si liší nejen rozsahem času, ale také hladinou efektivity procesu učení. V této oblasti je mnohdy rozpor mezi mladými učiteli, kteří ještě nemají pevně stanovenou představu náplně výuky, a pedagogy s větší délkou praxe, kteří již mají léty prověřený systém dispozice s časem (Podlahová, 2004).

Naopak další faktor lze z pozice učitele částečně ovlivnit. Jedná se o prostředí. Objekty, které klima školy vytváří, nejsou jen učitelé nebo žáci, ale i rodiče, ostatní zaměstnanci, a také prostředí, ve kterém je škola umístěna, i obyvatelé jejího okolí. Klima třídy pak ve vzájemné interakci vytváří učitel a žáci. Výzkumy vedené v této oblasti zjistili, že zkušení učitelé jsou více sebejistí, vřelejší a přátelštější, poskytují svým studentům více podnětů, více využívají humoru, ale také mají jasně stanovená pravidla pro své hodiny a zastávají autoritativní pozici (Kyriacou, 2008). Délka praxe a věk učitele se

tedy výrazně projevují na jeho osobnostním projevu a stylu výuky. Jak již bylo řečeno, také typ školy do jisté míry určuje povahu vyučování, včetně přístupu učitele ke studentům. Stejně tak škola determinuje svou prestižností, a s ní i spojeným očekáváním, také povahu a chování svých žáků (Němečková, 2010).

Specifickým faktorem, který má zásadní vliv na průběh výuky je také samotný předmět. Když pomíneme individuální náklonnost žáka k učivu, je nutné zohlednit rozsah a obtížnost probírané látky, kvalitu informací získaných od učitele i z učebních materiálů (Hudecová, 2007). Individuální pohled a práce s náplní vyučované látky s ohledem na předmět je pak již nezbytnou nutností (Podlahová, 2004), která učitele vymezuje k osobitému přístupu ve výuce (Sup, 1985).

## 2.4. STRATEGIE A METODY VYUČOVÁNÍ

Tento osobitý přístup ve výuce neboli strategie řízení procesu vyučování, je odvozen od přístupu učitele k žákům, který se pedagogům osvědčil a který běžně užívají v hodinách (Maňák & Švec, 2003). Tyto učební postupy by pak měli respektovat individuální osobnost i schopnosti všech studentů, a to s ohledem na jejich preference, učební styly i osobnostní vlohy. V současném českém školství se bohužel uplatňuje především frontální styl výuky a monologické vyučovací metody, které individualitu jedince spíše potlačují. Opakem je pak výuka konstruktivistická založená na kooperativním stylu výuky a dialogických metodách. Její nevýhodou je však riziko odchýlení se od věcných faktů výuky a individuální interpretace faktů (Škoda & Doulík, 2011).

K doporučeným obecným postupům řízení výuky platných pro všechny pedagogy patří na začátku vyučovací hodiny sdělit žákům její průběh, aby měli studenti možnost se orientovat v probírané látce. Vhodné je také krátce zopakovat látku probíranou v minulé hodině, což učiteli umožní plynulejší přechod a navázání kontextu. V průběhu hodiny je pak nutné dávat srozumitelné a jasné pokyny (vhodné je instrukce zadávat jmenovitě, aby se předešlo zmatku a zbytečným prodlevám), sledovat činnost žáků, reflektovat jejich úroveň aktivace a popřípadě i upravit tempo a náročnost výuky. Na konci hodiny je třeba mít připravenou rezervu, ve které umožníme žákům reflexi hodiny, prostor pro dotazy, krátkou rekapitulaci probírané látky, případně vytyčíme cíle hodiny následující (Cangelosi, 2009). Rozdíly užívaných metod a strategií se pak projevují na základě věku studentů či konkrétních vyučovacích předmětů.



#### 2.4.1. VZDĚLÁVACÍ POSTUPY S OHLEDEM NA SPECIFIKA ŽÁKŮ

Rozdílný přístup vyžadují přirozeně žáci prvního stupně základní školy oproti studentům vysokých škol. U obou skupin je ovšem nutné akceptovat proces spontánního učení. Tento proces, doprovázený zkoušením, pozorováním, experimentováním, je přirozeným způsobem učení, jehož nedílnou součástí je kooperace a radost z úspěchu. Jeho nutnou podmínkou je ovšem zapojení více smyslů, tedy praktické zaměření výuky, což klade na osobnost učitele i jeho způsob přípravy na výuku větší nároky (Škoda & Doulík, 2011). Rozdílná je také úroveň motivace a přístup žáků k osobě učitele, coby autoritě. V prvních letech školní docházky žáci učitele respektují a nekriticky přijímají všechny poznatky, v pozdějších letech jsou všechny skutečnosti studenty naopak kriticky zkoumány, stejně tak jako je zpochybňována samotná pozice pedagoga (Podlahová, 2004). Uvědomění si skutečnosti, že fakta nejsou žáky pouze pasivně přijímána, ale jsou jimi prověřována a dále aktivně zpracována v procesu poznávání, je podstatné pro uchopení stylu výuky směrem ke studentům.

Rozdílné přístupy k žákům stejného věku avšak odlišných tříd nebyly prokázány. Možné minimální odchylky jsou ve třídách s vyšším počtem jednoho pohlaví či srovnání městských a venkovských škol. Výuka je tedy více determinována zvyklostmi pedagogů, jejich tendencí k určitému typu výuky, než složením studentů (Škoda & Doulík, 2011).

#### 2.4.2. VZDĚLÁVACÍ POSTUPY S OHLEDEM NA OBSAH VÝUKY

Rozdíly mezi samotnými učiteli s ohledem na „jejich předmět“ jsou v povědomí laické veřejnosti vedeny jako stereotypní typy pedagogů. Učitelé matematiky jsou přísní, obávaní; učitelé dějepisu se ztrácí v přítomnosti; „výtvarkáři“ jsou pak pomatení. Vystává zde otázka, do jaké míry se pedagogové tomuto nálepkování přizpůsobují. Výzkumy na toto téma byly prováděny u nás i v zahraničí. Jeden ze seriózních výzkumů provedla v amerických školách Susan Stodolská, která prokázala, že v rámci jedné třídy se úroveň participace žáků mění s ohledem na právě vyučovaný předmět, přestože všechny předměty byly vyučovány stejným pedagogem (Škoda & Doulík, 2011). Důvodem je i samotná příprava studentů pedagogiky na vlastní výuku a také povaha předmětu. Fyzika či chemie umožňují více praktické přípravy než jazyky, ve kterých naopak převládá především zpočátku nutnost znalosti pojmů a jejich memorování (Maňák & Švec, 2003).

Odlišný je i rozsah učiva stanovený užívanými učebnicemi. Pařízek (1988) provedl roku 1982 průzkum, který ukázal, že žáci 6. ročníku ZŠ za jeden rok projdou kolem 2600 stran, u 4. ročníku gymnázia je to již 5500 stran. Z toho množství měly významnou převahu učebnice matematiky, konkrétně 720 stran, velký prostor byl věnován i dějepisu, a to na téměř 600 stranách. V souladu s tímto autorem se přikláním k názoru, že i dnes je rozsah učebnic mnohdy neadekvátní časové dotaci předmětu. Pařízek dále doplňuje, že autoři těchto učebnic spoléhají na učitele, že si sám najde přiměřený rozsah poznatků (Pařízek, 1988).

#### 2.4.3. KONZERVATIVNÍ VERSUS INOVATIVNÍ PEDAGOG

Rozpory pedagogů nastávají především v situaci, kdy se střetávají názory mladých absolventů pedagogických fakult a starších, zkušených pedagogů. Zatímco první skupina dychtí užít všechny moderní metody, s nimiž byli seznámeni na studiích, zkušený pedagog jen nerad užívá nové metody, jestliže má své zažité a osvědčené. Přílišné rozpory pak mohou vést až ke konfliktům na pracovišti, což zásadně ovlivňuje výuku všech učitelů. Problematická je i situace, kdy pedagog přejímá třídu po některém ze svých kolegů. Rozdílné postupy zde nejen komplikují učitelům výuku, jelikož musí upravovat učivo i tempo nové třídy, ale dříve nastavený systém ztěžuje i žákům spolupráci s novým pedagogem a pochopení vyučované látky (Podlahová, 2004). Výzkumy provedené na téma poměru délky praxe pedagoga a výsledky jejich žáků nicméně neprokázaly žádný signifikantní rozdíl v dovednostech žáků (Průcha, 2002).

Přístup pedagoga k procesu výuky, jeho motivace i cíle se ovšem mnohdy zásadně liší s ohledem na počet let, která na škole aktivní výukou strávil. Jak již bylo řečeno, čerství absolventi vysokých škol přicházejí do zaměstnání s nadšením, elánem a mnoha metodami, které touží vyzkoušet. V praxi pak často tyto metody musí přehodnotit, neboť zabírají více času či jsou jejich požadavky příliš náročné. Toto zklamání mnohdy sníží jejich motivaci k inovativnímu způsobu vyučování, stejně tak jako případná nekázeň třídy či nepochopení ze strany kolegů. Starším pedagogům naopak hrozí upadnutí do rutinního způsobu života, kdy zaměstnání učitele považují jen za nutné zlo, které je třeba přetrpět. Jejich výuka je pak často pro studenty nezáživná, a málo přínosná (Kyriacou, 2008).

Rozdílná délka praxe pedagogů se odráží i v jejich přístupu ke studentům. Přestože se samozřejmě nejedná o pravidlo, většina mladých učitelů se pokouší o dialogicky

vedenou hodinu s využitím moderních metod výuky, zatímco starší pedagogové mají tendenci k frontálnímu monologickému výkladu (Podlahová, 2004).

Z finančního hlediska také není práce pedagoga příliš zajímavá. Dřívější systém na bázi tabulek se zvýšením platu dle odučených let nebyl pro nastupující učitele atraktivní. Z tohoto důvodu se mnoho absolventů pedagogických škol své profesi ani nezačalo věnovat, místo toho si našli uplatnění v jiných oborech. Např. jen 60% absolventů Pedagogické fakulty MU v Brně bylo v roce 1995 odhodláno pracovat ve školství (Průcha, 2002). V současné době je snaha změnit legislativu a mladé pedagogy motivovat pomocí odměn za absolvování doplňkových kurzů rozšiřujících vzdělání, případně za prospěšnou činnost v rámci volného času.

## 2.5. PŘEDSTAVY O IDEÁLNÍM UČITELI

Jestliže se však student pedagogické fakulty chce po studiích věnovat učitelskému povolání, motivuje jej i snaha být dobrým učitelem. Jak ovšem tento dobrý učitel vypadá? Znamená to, že jeho žáci dosahují lepších výsledků, nebo má pouze zábavnější hodiny, nicméně na výsledcích studentů se to výrazně neprojevuje? Nebo existuje i učitel, který zvládá obojí? A jaká jsou specifika tohoto ideálního učitele? Mnoho pedagogů je motivováno snahou dosáhnout tohoto ideálu, respektive vlastní verze ideálního pedagoga, kterou si zpravidla stanovili během dob svého studia. Představa ideálu se totiž různí s ohledem na stupeň školy, jiná je u žáků, rodičů či studentů pedagogických fakult vysokých škol.

Přínosný byl v tomto směru výzkum Marie Benové probíhající v letech 1960-1962, který mapoval rozdíly v ideálu učitele právě mezi žáky základních škol, učiteli a studenty pedagogických fakult. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že k oceňovaným pozitivním vlastnostem učitelů patří nejčastěji spravedlnost, kladný vztah k dětem, pochopení a didaktické schopnosti, přičemž spravedlnost je požadována obecně ve všech třech vzorcích (žáci, budoucí učitelé i pedagogové), kladný vztah k dětem je pak uváděn především u žáků nižšího stupně. Mezi častými negativními vlastnostmi učitelů jsou na prvních místech nespravedlnost, záporný vztah k dětem, či nevyvážená osobnost. Rozdílný byl pak pohled na ideálního učitele a jeho typické charakterové vlastnosti. Žáci nižších tříd požadovali především kladný vztah k dětem, milý a přátelský přístup, v pátých třídách se pak poprvé objevuje požadavek na porozumění ze strany učitele, který u „deváťáků“ již

zastává přední pozice. Studenti vysokých škol upřednostňují didaktické schopnosti a důraz na autoritu, přičemž jako nejhorší negativní vlastnost učitelů uvádějí „špatný výklad“. Pro učitele je nejdůležitější důslednost, nedůslednost pak patří mezi nejhorší negativní vlastnosti. Také dávají důraz na trpělivost a uvědomělost. I z výsledků dalších výzkumů na toto téma vyplynulo, že žáci mají poměrně adekvátní požadavky na svého ideálního učitele s vyváženou mírou prosazování autority. Přesto je pro samotné učitele velmi obtížné tohoto ideálu dosáhnout, vzhledem k pracovní zátěži a časovému omezení výuky (Průcha, 2002). Nicméně většina učitelů si postupem času najde alespoň pro sebe ideální styl řízení výuky, tento styl pak nazýváme vyučovacím.

### 3. VYUČOVACÍ STYL

Vyučovací styl učitele zpravidla vzniká v závislosti na jeho vlastním učebním stylu. Velkou chybou je, pokud daný pedagog na tomto jednom konkrétním stylu ustrne s odůvodněním, že pro něj to vždy byla nejlepší strategie učení, a proto je nejvhodnější i pro jeho žáky. Vyučovací styl totiž dále vychází z učitelových předpokladů pro pedagogickou činnost a rozvíjí se působením vnějších i vnitřních faktorů, jeho cílem je dosažení určitých předem stanovených výsledků. Považujeme jej za relativně stabilní, ale zároveň vysoce individuální (Skarupská, 2009).

#### 3.1. DEFINICE VYUČOVACÍHO STYLU

Vyučovací styl je tedy složitým jevem, který lze přibližně definovat jako určitý individuálně specifický způsob vyučování, který se projevuje konkrétními strategiemi a způsoby řízení učební činnosti jednotlivých žáků, volbou organizačního rámce výuky, vyučovacích metod i postupů, preferencí jistých typů materiálních didaktických prostředků a volbou základních schémat komunikace v rámci průběhu vyučování. Tento styl si volí sám vyučující na základě kontextu a strategií, jež preferuje (Škoda & Doulík, 2011).

Vyučovací styl je součástí komplexního vyučovacího procesu, který představuje spojení vyučování a učení, jehož cílem je maximálně efektivní předávání informací. Nejedná se ale o jednosměrný vztah, spíše naopak, tento proces je vysoce interakční – oba subjekty (tedy učitel i žák) se vzájemně ovlivňují. Významnou pozici v tomto procesu zastává i obsah výuky, tedy samotné učivo (Čechová & Styblík, 1989). Přirozeně je nutné zvolit jinou strategii u výuky českého jazyka než např. v hodině tělesné výchovy, případně podle konkrétní kontextové situace.

Carol Evansová vymezuje vyučovací styl jako osobité jednání učitele užívané k předávání informací či naopak jejich přijímání od vyučovaného subjektu, které v sobě zahrnuje učitelův pohled a přístup k vyučovacím procesu, včetně hodnot dotyčného pedagoga, jeho postojů, aspirací, osobních prožitků, sociálních rolí a zkušeností vyplývajících z učitelské praxe. Vyučovací styl přitom ovlivňují další faktory, například povaha vyučovaného předmětu, postoje vlády a kurikulum, vzdělání učitele a jeho spokojenost se zaměstnáním, ale také výsledky studentů dotyčného pedagoga (Evans, 2008).

### 3.2. VYUČOVACÍ STYL UČITELE VERSUS UČEBNÍ STYL ŽÁKA

V laické literatuře dochází často k záměně pojmů „učební“ a „vyučovací“ styl. Je proto důležité vymezit rozdíly mezi oběma procesy.

Učební styl je specifický pro každého jedince. Tímto učebním stylem je pak dle Škody a Doulíka (2011, s. 45): „relativně ustálený soubor činností, který se opírá o určitý kognitivní styl, o způsob zpracování informací a který se zároveň může měnit pod vlivy výchovy a sebevýchovy“. Kognitivní styl je pak dle Mareše vymezen jako „charakteristický způsob, jímž lidé vnímají, zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy, rozhodují se“ (in Škoda, Doulík, 2011, s. 45) Jedná se tedy o jedinečný, ryze individuální způsob zpracování informací. Mezi nejznámější dělení kognitivního stylu patří Witkinovo členění na *Osoby závislé a nezávislé na poli*. Lidé závislí na poli mají tendenci vnímat okolní prostředí komplexně, jako celek. Jistým opakem jsou pak lidé nezávislí na poli, kteří naopak více vnímají jednotlivé prvky okolního prostředí (Plháková, 2008).

Mareš vidí učební styl jako jistou metastrategii, která: „Sdružuje svébytné učební strategie, učební taktiky a operace. Tato metastrategie je vyhodnocuje, orientuje určitým směrem, reguluje dohledem na podmínky učení, na vlastní průběh učení, na dosahované výsledky učení a na sociální kontext učení.“ (in Škoda, Doulík, 2011, s. 46). Styly učení jsou pro většinu populace zautomatizované, neuvědomované postupy, které jsou využívány v průběhu celého života – tedy nejen ve školních lavicích.

Jistou analogií k nim pak tvoří vyučovací styl učitele. V tomto případě se jedná o individuální, specifický způsob vedení výuky, který daný vyučující v určitém období a kontextu preferuje. Podobně jako učební styl žáka, i vyučovací styl učitele vychází z jedincova kognitivního stylu a jeho preferencí typů přijímaných informací. Obecně se ale považuje za flexibilnější než učební styl (Škoda & Doulík, 2011). Problémem je pak křížení vyučovacího a učebního stylu učitele, kdy pedagog učí v souladu s jeho vlastní učební strategií, kterou pokládá za vhodnou i pro své žáky, aniž by reflektoval efektivitu výuky a byl případně ochoten svůj způsob vedení výuky změnit.

### 3.3. VÝVOJ VYUČOVACÍCH STRATEGIÍ

Proces vyučování probíhá již od počátků vzniku prvních živých tvorů schopných kooperace a učení. Lze tedy jen těžko definovat přesný rok vzniku vyučovacích strategií. Velmi dlouhou dobu lidstvo uplatňovalo pouze takové strategie, které umožňovaly přežití

a rozvoj druhu. Předávání zkušeností z generace na generaci představovalo základní podmínku pro nejlepší možnou výchozí pozici nastupující generace. Zpočátku byl tento přenos poznatků uskutečňován jen v rámci nukleární rodiny, v době kdy lidstvo začíná žít v malých společenstvích, již tuto činnost vykonávají šamani, kněží či náčelníci kmenů. Předávaly se především poznatky praktické. Teprve starověk přispěl k rozvoji abstraktního myšlení a založil prvopočátky školní výuky tak, jak ji známe v současné podobě. K rozvoji didaktiky značně přispěl vynález písma, které umožnilo větší rozvoj vyučovacích strategií (Průcha, 2002). Podobně jako celá společnost i výchovné a vzdělávací strategie prošly od té doby značným vývojem. Vedení výuky se měnilo podle počtu žáků, jejich pohlaví, věku, ale i atmosféry doby a dostupných poznatků.

Ve středověku došlo k rozvoji církevní edukace, kdy byl vyučovací proces přenesen do klášterů a církevních škol, které byly považovány za „bašty moudra“. Výuka se však soustředila téměř výhradně na scholastickou filozofii. Revoluci v tomto období přináší vznik prvních univerzit (např. Oxford – 1168; Bologna – 1224 či v Praze – 1348). Kromě pestřejší nabídky vzdělání poskytovali tyto univerzity svým žákům i možnost přípravy na výkon učitelského povolání jich samotných. Dalším přelomem je pak 17. - 18. století, kdy se mnozí myslitelé (včetně J. A. Komenského či J. J. Rousseau) zaměřují na teorii školy a styly výuky. Pro české země je pak významný rok 1774, kdy česká královna a habsburská císařovna Marie Terezie zavádí povinnou školní docházku (Průcha, 2002).

V současné době je vedení výuky vedeno RVP (rámcový vzdělávací program) a ŠVP (školní vzdělávací program), které určují cíl výuky, její přibližný průběh a mapují možné metody podporující proces výuky. Samotný průběh vyučovací hodiny pak ale víceméně náleží do kompetence daného pedagoga.

V 2. polovině 20. století se začaly objevovat výzkumy učitelů zaměřené na takové strategie řízení výuky, které zahrnují jak obecné zásady a metody vyučování, tak i osobní vlastnosti učitele, jeho celoživotní znalosti a životní zkušenosti (Skarupská, 2009). Výzkumy se také více začaly orientovat i na konkrétní vyučovací styly učitelů a jejich vymezení, případně přímo dělení do jednotlivých skupin. Toto členění je velmi komplikované a jednotlivé kategorie jsou odvíjeny od preferencí konkrétních autorů (potažmo výzkumů), respektive specifických bodů, na které se tito autoři zaměřili.

### 3.4. DĚLENÍ VYUČOVACÍCH STYLŮ

#### 3.4.1. DĚLENÍ DLE PREFERENCE MOZKOVÝCH HEMISFÉR

Gabriela Lojová rozlišuje vyučovací styl učitele dle jeho preference mozkových hemisfér na styl *Pravohemisférový* (Učitel-umělec) a *Levohemisférový* (Učitel-racionalista). Přesto autorka zdůrazňuje komplexní přístup, tedy důležitost práce s oběma hemisférami, ne upřednostňování pouze jednoho principu (Lojová, 2005).

#### 3.4.2. DĚLENÍ DLE H. A. WITKINA

Popis s rozdělení stylů dle H. A. Witkina je převzato z publikace *Psychodidaktika* od autorů Škoda a Doulík (2011).

##### Globální vyučovací styl

Tento typ učitele je charakterizován komplexním vnímáním každé situace. Detaily začleňuje do větších celků, zobrazuje je v širším kontextu. Tento pedagog typologicky odpovídá pavidotropovi, který s žáky udržuje vřelý vztah, je empatictější, umí se přizpůsobit potřebám i přání svých studentů.

##### Analytický vyučovací styl

Učitel s převládajícím analytickým vyučovacím stylem je zaměřen na jednotlivé prvky, bez většího důrazu na celkový kontext. Typologicky odpovídá logotropovi, je tedy orientován na výkon, nerespektuje přání a potřeby žáků, jsou-li v rozporu s jeho vlastním cílem. Při hodnocení svých studentů klade důraz pouze na předvedené znalosti, snahu (jestliže není spojena s dobrým výsledkem) zpravidla neoceňuje.

#### 3.4.3. DĚLENÍ DLE G. D. FENSTERMACHERA A J. F. SOLTISE

Rozlišení vyučovacích stylů dle autorů Fenstermachera a Soltise (2008):

##### Manažerský (exekutivní) vyučovací styl

Tento styl představuje učitele jako manažera procesu učení, řídicí jednotku přenosu vědomostí a znalostí. Dotyčný učitel klade důraz především na obsah výuky a vyučovací metody, méně je pak interesován potřebami žáků či jejich osobní historií. Centrem jeho zájmu je přenos vědomostí, za které je podle něj odpovědný učitel. Vědomosti přitom považuje za objektivní informace existující mimo něj i žáky. Zpravidla nijak nerozvíjí



vztahy se svými studenty, přesto je u studentů oblíben vzhledem k propracovanosti a připravenosti hodin. Upřednostňuje metodu frontální výuky, předchozí znalosti žáka považuje za nežádoucí, nijak se nepokouší o jejich rozšiřování. Poskytování zpětné vazby, respektive opravování písemného či verbálního projevu žáka, je u toho stylu okamžité, a také adekvátní.

Učitel s manažerským vyučovacím stylem je vysoce organizovaný, jeho hodiny jsou strukturované, s minimem nevyužitého času. Vyžaduje kvalitní a propracované materiály, které učiteli poskytují dostatečnou oporu. Uplatnění nachází především ve větším kolektivu, kde je nutné vystupovat autoritativně. Tento styl není vhodný pro individuální výuku jednotlivců či malých skupin.

### Facilitační vyučovací styl

Učitel, označen jako facilitátor, je empatická osoba, která pomáhá žákům rozvíjet jejich osobnost a dosahovat vysoké úrovně sebeaktualizace a sebe-porozumění, pokouší se tedy docílit autenticity, pomáhá každému žákovi stát se plnohodnotným člověkem. U tohoto stylu je zohledňováno, co si žák přináší do školy – dává se zde důraz na využití dosavadních žákových zkušeností. Ty nemusí být shodné s požadavky obsaženými ve formálním školním vzdělávacím programu, ale protože jsou získány životními zkušenostmi, jsou pro žáka reálné a mají velký význam pro jeho život v rodině a mezi vrstevníky. Úkolem učitele je pak propojovat tyto znalosti s novými obzory, které žákovi škola otvírá.

Tento styl vychází z východisek humanistické psychologie, teorie učení a existenciální filozofie – na prvním místě je tedy vnímání potřeb a zájmů žáka. Učitel nejen bere ohled na rozdíly mezi svými žáky (rasové, handicap...), ale zároveň se citlivě snaží, aby se sami žáci navzájem poznali a respektovali.

### Liberální (pragmatický) vyučovací styl

Učitel je v rámci tohoto stylu osobnost, která osvobozuje mysl žáků, zasvěcuje je do různých způsobů lidského poznání a pomáhá jim stát se vyváženými, erudovaným a morálně hodnotnými lidskými bytostmi. V hlavním proudu tohoto stylu se tedy realizují klasické myšlenky liberálního vzdělávání - snaha o osvobození člověka od omezení každodenností, od determinovanosti prostředím, do kterého se jedinec narodí.

Dominantními jsou vzdělávací cíle a znalost učiva. Pedagog hledá způsob, jak povzbudit žáka, aby si tento sám chtěl dané znalosti osvojit. Jsou přítom kladený striktní

požadavky na přesné složení učiva, které si má žák vštípit. Cílem je pak napojení těchto poznatků do praktického života. Nevýhodou liberálního stylu je jeho přílišná zaměřenost na vědeckou stránku výuky a vědní obory, která může vést až k zahlcení studentů mnoha pojmy a skutečnostmi, které učitel nezvládá pro žáky dostatečně redukovat.

#### 3.4.4. INTELEKTOVÉ STYLY DLE R. J. STERNBERGA

R. J. Sternberg (in Škoda & Doulík, 2011) vymezil několik stylů intelektu, které lze aplikovat na konkrétní vyučovací styly.

##### Monarchistický styl

Tento styl je charakterizován orientací na konkrétní cíl či potřebu, je u něj patrný jen malý smysl pro priority a potřeby. Tento pedagog je jen velmi omezeně tolerantní, uznává pouze jedinou cestu k vytyčenému cíli.

##### Hierarchický styl

Hierarchický styl je typický vymezením několika stupňů cílů, včetně přesného postupu jejich dosahování. Je přesvědčen o nemožnosti dosáhnout všech cílů stejně, jen jedinou cestou, a proto těmto cílům přiřazuje rozdílný stupeň důležitosti. Jedná se o tolerantního a flexibilního, zároveň ovšem rozhodného učitele.

##### Oligarchický styl

Oligarchický styl je charakteristický nerozhodností. Má potíže s přiřazováním priorit jednotlivým úkolům, neumí odlišit podstatné od nedůležitého. Snaží se proto o komplexní přístup, který by nic neopomenul. V důsledcích je však tato výuka nepřehledná, chaotická, s množstvím nadbytečných informací.

##### Anarchistický styl

Tento styl je typický pro učitele s velkým množstvím nediferencovaných cílů, kteří nastalé problémy řeší náhodně, nesystematicky, až vyhýbavě. Jejich chování je zbrklé, případně naopak extrémně váhavé a přemýšlivé.

### 3.5. DOTAZNÍK VYUČOVACÍCH STYLŮ - CAROL EVANSOVÁ

(Evans, 2008)

Tato práce vychází koncepčně i materiálně (z hlediska užitých metod) z výzkumu Carol Evansové. Jak již bylo zmíněno, Evansová vymezuje vyučovací styl jako osobité jednání učitele užívané k předávání informací či naopak jejich přijímání od vyučovaného subjektu. Toto jednání v sobě zahrnuje učitelův pohled a přístup k vyučovacímu procesu, včetně jeho postojů, osobních prožitků a dalších faktorů, mezi které patří i vlastní učební styl pedagoga. Evansová vycházela z klasifikace vyučovacích stylů dle Jarvise, který stanovil Sokratovský styl výuky (učitel vede hodinu pomocí otázek, na které studenti odpovídají), Didaktický styl (výklad učitele, studenti si zpracovávají poznámky) a Facilitační styl (učitel vytváří podpůrné prostředí, ale za efektivitu výuky zodpovídá student) (in Evans, 2008).

Carol Evansová provedla několik výzkumů, které byly zaměřeny na porovnání kognitivních stylů učitelů s jejich styly řízení výuky. Jejím motivem byl nedostatek podobně zaměřených výzkumů ve Velké Británii. Přitom v rámci kontextu třídy by rozšíření znalostí kognitivních a učebních stylů mohlo dle autorky umožnit studentům i učitelům pochopit, proč oni i ostatní v některých situacích vynikají při použití určitých postupů. Tato zjištění by také mohla podpořit úvahy, do jaké míry škola přímo i nepřímo ovlivňuje učební styl žáků (Evans 2004).

Její první výzkum byl proto orientován na 84 budoucích učitelů studujících po jeden rok prezenční studium v řadě tematických odborných oblastí, a to v rámci jedné univerzity. Na základě zjištěných kognitivních stylů těchto studentů byli ti, jejichž kognitivní styl dosahoval dle analýzy kognitivních stylů CSI extrémních hodnot, vybráni k polostrukturovanému rozhovoru. Každému studentovi byl pak také přiřazen učitel odborných předmětů, který vyplnil dotazník TSQ (Dotazník vyučovacích stylů) z jejich pohledu na vyučovací styl daného studenta. Z hlediska výsledků byl identifikován statisticky významný rozdíl mezi položkami přístupu k učení a vyučovacího stylu u čtyř kognitivních stylů budoucích učitelů. Také byl nalezen rozdíl v oblasti pohlaví. U studentek, které mají analyticko-verbální kognitivní styl, se objevují sklony k analytickému stylu učení, zatímco holisticko-imaginativní studenti si osvojují spíše holistický styl výuky. Kvalitativní analýza identifikovala dále rozdíly v přístupu k učení mezi studenty s extrémnějšími hodnotami kognitivního stylu. Holisté byli více citliví než

analytičtí studenti na situační prvky jako prostředí školy, podpora mentora a také ve schopnosti přijímání kritiky (Evans, 2004). V tomto ohledu by byla dle autorky přínosná dlouhodobá studie zaměřující se na změny v kognitivním stylu a přístupu k výuce ve třídě poté, co tito studenti sami začnou působit jako pedagogové.

Cílem jejího dalšího výzkumu, jehož se zúčastnilo 122 participantů, bylo znovu zjištění vyučovacích stylů a jejich propojenost s individuálním učebním stylem pedagoga. V tomto případě však Evansová klade důraz na otázky, které vyvstaly při jejím předchozím zkoumání. Tedy do jaké míry je vyučovací styl výsledkem studií samotného učitele a jeho následného začlenění do školy? A je tedy skutečně možné izolovat kognitivní styl jako hlavní faktor ovlivňující učitelovo chování? Otázkou také je, zda vůbec lze objektivně kognitivní (potažmo i vyučovací) styl měřit a identifikovat, jestliže víme, že i pozorovatelův vlastní kognitivní styl má vliv na objekt pozorování a následnou interpretaci. Evansová také z tohoto důvodu opouští strukturovaný rozhovor a naopak ponechává ve výzkumu již zmíněné dva dotazníky: *Teaching Styles Questionnaire* (TSQ – tento dotazník využívá i tato diplomová práce pod názvem DVS) a *the Cognitive Style Index* (CSI – Dotazník zjišťující učební styl jedince).

Dotazník TSQ byl v tomto výzkumu již sestaven jako sebeposuzovací. Sestává z 34 položek s Likertovou škálou (od 1 =absolutně nesouhlasím po 5 =absolutně souhlasím) a je zaměřen na identifikaci analytického či holistického vyučovacího stylu. Nižší hodnota skóre dosaženého v tomto dotazníku značí holistický přístup, vyšší skóre je pak známkou přístupu analytického (naš výzkum má obrácenou polaritu položek, proto čím vyšší hrubý skór v našem výzkumu, tím holističtější styl dotyčného učitele je, a naopak). Holistický učitel je méně formální, vstřícný ke studentům, přizpůsobivý, ve výuce je více zaměřený na celkové aspekty výuky, učební proces a práci v týmu. Analytický učitel je charakterizován jako více formální, direktivní, vyžadující kontrolu situace, zaměřený na detaily. Jeho výuka je strukturovaná a přehledná, avšak při kontaktu se studenty je neosobní, upřednostňuje práci jednotlivce před týmovým přístupem. V rámci výzkumu Evansové byla identifikována převaha stylu analytického.

Dotazník CSI sestává z 38 položek se třemi možnostmi odpovědi (platí, nejsem si jistý, neplatí) a hrubý skór se pohybuje v rozmezí 0-76 bodů, přičemž čím více se skóre blíží nule, tím je respondent intuitivnější, a čím vyšší toto skóre je, tím více je daný jedinec analytičtější. Dotazník zkoumá osobní učební styl učitele z hlediska dvou dimenzí – Analyticko-Holistická koncepce, podle přístupu ke zpracování informací (zaměření se na celek nebo na detaily) a Verbálně-Vizuální přístup, dle tendencí jedince reprodukovat své

myšlenky verbálně či vizuálně. Výzkumy zaměřené na obdobnou tematiku dle Evansové zjistily souvislost mezi učebním a vyučovacím stylem. Jedním z výsledků jejího výzkumu je skutečnost, že jedinci s verbálním učebním stylem inklinují spíše k analytickému vyučovacímu stylu, zatímco holisticky orientovaní učitelé mají vlastní učební styl zpravidla didaktický. Analyticko-vizuální typy pak upřednostňují detailní a strukturovaný přístup k výuce. Preferovaný typ vyučovacího stylu nebyl nalezen u učitelů s analyticko-verbálním učebním stylem.

Dále tento výzkum vyučovacích stylů určil pomocí faktorové analýzy čtyři složky vyučovacích stylů - Formálnost, Obezřetnost, Společenská, Strukturovanost. Pearsonova korelační analýza ukázala signifikantní vztah mezi těmito složkami vyučovacích stylů a vlastním učebním stylem učitele, přičemž u složek Formálnost (0.41,  $p < .0002$ ), Obezřetnost (0.68,  $p < .0002$ ) a Strukturovanost (.30,  $p < .002$ ), se jednalo o pozitivní vztah, u složky Společenská (-0.25,  $p < .006$ ) byl tento vztah v negativním směru.

## VÝZKUMNÁ ČÁST DIPLOMOVÉ PRÁCE

### 4. VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE PRÁCE A HYPOTÉZY

#### 4.1. VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Projekt IGA s pracovním názvem Učitel, realizovaný v roce 2011 na katedře psychologie v Olomouci, ze kterého tato práce vychází, je zaměřen na mapování komplexního pojmu učitel, včetně jeho osobnostních charakteristik či životní spokojenosti. Tato práce je pak úžeji zaměřena na výzkum osobnostních charakteristik a vyučovacích stylů uplatňovaných pedagogy. Cílovou zkoumanou skupinu tvoří učitelé základních a středních škol v rámci celé České republiky. Předmětem výzkumu je, zda osobnostní faktory ovlivňují přístup a postoj těchto učitelů k procesu vyučování a metody, jež během vyučovacích hodin aplikují.

#### 4.2. CÍLE PRÁCE A HYPOTÉZY

Cíle práce tedy jsou:

- a) Prozkoumat vztah mezi jednotlivými osobnostními charakteristikami učitele a jeho vyučovacím stylem.
- b) Prozkoumat souvislost mezi jednotlivými osobnostními charakteristikami pedagoga a jeho vyučovacím přístupem, tedy jeho zařazením do příslušného kvadrantu.

Na základě determinantů výuky popsaných v teoretické části práce byly zvoleny následující hypotézy. První dvě hypotézy jsou jednostranné. Další hypotézy jsou oboustranné z důvodů nejednoznačných teoretických podkladů v odborné literatuře o směru, jakým jednotlivé osobnostní faktory vyučovací styl a přístup učitele ovlivňují, a také vzhledem k nedostatečně specifikovaným teoretickým vymezením daných přístupů a vyučovacích stylů.

H1: U učitelů v primárním a sekundárním vzdělávání existuje pozitivní souvislost mezi mírou přívětivosti a holistickým vyučovacím stylem.

H2: U učitelů v primárním a sekundárním vzdělávání existuje pozitivní souvislost mezi mírou otevřenosti vůči zkušenostem a holistickým vyučovacím stylem.

- H3: U učitelů v primárním a sekundárním vzdělávání existuje souvislost mezi mírou extraverze a vyučovacím stylem.
- H4: U učitelů v primárním a sekundárním vzdělávání existuje souvislost mezi mírou svědomitosti a vyučovacím stylem.
- H5: U učitelů v primárním a sekundárním vzdělávání existuje souvislost mezi mírou neuroticismu a vyučovacím stylem.
- H6: Učitelé v primárním a sekundárním vzdělávání praktikující různé vyučovací přístupy se liší v míře extraverze.
- H7: Učitelé v primárním a sekundárním vzdělávání praktikující různé vyučovací přístupy se liší v míře neuroticismu.
- H8: Učitelé v primárním a sekundárním vzdělávání praktikující různé vyučovací přístupy se liší v míře otevřenosti vůči zkušenostem.
- H9: Učitelé v primárním a sekundárním vzdělávání praktikující různé vyučovací přístupy se liší v míře svědomitosti.
- H10: Učitelé v primárním a sekundárním vzdělávání praktikující různé vyučovací přístupy se liší v míře přívětivosti.

## 5. POPIS ZVOLENÉHO METODOLOGICKÉHO RÁMCE A METOD

### 5.1. ZVOLENÝ TYP VÝZKUMU A METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT

Pro účely této práce byl zvolen kvantitativní typ výzkumu. Výzkumným nástrojem byl dotazník Vyučovacích stylů a inventář NEO Big Five, oba zařazeny v baterii celkem pěti dotazníků (Dotazník vyučovacích stylů (DVS), Dotazník Životní spokojenosti, Dotazník NEO Big Five, Dotazník kariérových kotev a Dotazník mapující demografické údaje), která byla učitelům předložena najednou.

Dotazníky byly administrovány různými administrátory z řad studentů katedry psychologie v Olomouci, v kontextově odlišných situacích (kabinet učitele, vyplnění na doma či během přestávky) i rozdílném časovém rozsahu. Sběr dat probíhal v období jaro 2010 až podzim 2013.

### 5.2. METODY ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZY DAT

#### 5.2.1. DOTAZNÍK VYUČOVACÍCH STYLŮ DVS

Nestandardizovaný dotazník DVS použitý v této práci vychází z již zmíněného výzkumu doktorky Evansové. Dotazník DVS pracuje s Likertovými škálami se stupnicí o rozsahu pěti bodů (od *Zcela nesouhlasím* (1) po *Zcela souhlasím* (5)), celkem má 34 položek.

V rámci našeho výzkumu byl nejprve dotazník Evansové přeložen do češtiny a tento překlad zkontrolován aplikací na studentské skupině. Následovala pilotní studie, díky které byly nalezeny, a posléze odstraněny, problémové body. Výsledky získané v rámci výzkumného vzorku projektu *Učitel* byly podrobeny faktorové analýze, která vymezila dimenze odlišné od zjištění doktorky Evansové. Podle našeho výzkumného vzorku jsou stanoveny dvě dvoupólové složky vyučovacích stylů, nazýváme je *Strukturovanost-Chaotičnost* a *Vstřícnost-Rezervovanost* (D. Dostál, osobní sdělení - podklady pro aplikaci metody, srpen 2012). První ze složek je sycena 12 položkami dotazníku, druhá pak 9 položkami. Kolmé nastavení těchto dvou dimenzí umožňuje vytvoření 4 kvadrantů. Dále tedy pracujeme s výsledky DVS na dvou úrovních (Smékalová, Dostál, Lemrová, nedat.).



### Vyučovací styl učitele

První úroveň je samotný vyučovací styl učitele – analytický a holistický. Hrubý skór (tj. součet všech položek dotazníku) dosažený v dotazníku DVS jednotlivými pedagogy byl umístěn na škálu, podle které byl stanoven konkrétní vyučovací styl daného učitele. Rozpětí bodů bylo 34-170, přičemž učitelé byli přiřazeni analytický vyučovací styl, jestliže se jeho hrubý skór nacházel v rozmezí 34-89 bodů, holistický styl pak připadá učitelům v intervalu 99-170 bodů. V rozpětí 89-99 bodů byla stanovena neutrální oblast, učitelé, kteří do tohoto sektoru svým skóre spadají, jsou označeni jako nevyhranění. Čím vyšší dosažený hrubý skór, tím více je vyučovací styl učitele holistický.

Holistický učitel je charakterizován jako méně formální, více pružný, vstřícný ke studentům a spontánnější než učitel s analytickým stylem. Ve výuce je zaměřen na celkové aspekty výuky, učební proces a práci v týmu, avšak poskytuje méně detailní zpětnou vazbu než jeho analytický kolega. Naopak analytický učitel je vymezen jako formálnější a direktivnější. Vždy vyžaduje kontrolu nad probíhající situací, je zaměřen spíše na detaily než celkový obraz. Jeho výuka je strukturovaná a přehledná, avšak při kontaktu se studenty je zpravidla neosobní. Upřednostňuje práci jednotlivce před týmovým přístupem (Evans, 2008).

### Vyučovací přístup učitele

Druhou úrovní je **zařazení jedince do příslušného kvadrantu**, vzniklých kolmým nastavením dvou dimenzí Strukturovanost-Chaotičnost a Vstřícnost-Rezervovanost. První ze složek je sycena 12 položkami dotazníku, druhá pak 9 položkami. Jednotliví učitelé jsou zařazeni do těchto kvadrantů podle úrovně zastoupení dané charakteristiky v jejich vlastním vyučovacím stylu. Toto zařazení pojmenováváme jako **vyučovací přístup**. Jednotlivé vyučovací přístupy s ohledem na kvadranty jsou vymezeny následovně.

V prvním kvadrantu se nacházejí učitelé, kteří dosahují vysokého skóre v dimenzích strukturovanosti i vstřícnosti, charakteristická je pro ně tendence upřednostňovat pozici spolupracovníka. Je u nich patrná snaha o vytvoření přátelské atmosféry, ale také zaměření na efektivitu učení i osobnostní rozvoj žáka. Učitele, který se nachází v tomto kvadrantu, lze chápat jako „demokrata“.

Do druhého kvadrantu pedagog spadá, jestliže dosáhl nízkého skóre strukturovanosti (tj. jeho styl je chaotický), ale zároveň má vysoké skóre vstřícnosti. Tento učitel má také vstřícný přístup k žákům, na rozdíl od svého demokratického kolegy je však ve výuce často nesystematický a dopředu průběh hodin neplánuje. Charakteristická je jeho

snaha především přiblížit obsah výuky studentům. Takového učitele označujeme jako „liberála“.

Třetího kvadrantu dosáhne pedagog s vysokým skóre strukturovanosti a nízkým skóre vstřícnosti. Učitel s tímto přístupem má jasně vymezenou strukturu předmětu i požadavky na své studenty. Nikterak se nezajímá o osobní potenciál a rozvoj svých žáků. Je spojen i se sebejistým vystupováním a konzervativním smýšlením. Tohoto pedagoga nazýváme „autokratem“.

Učitel ve čtvrtém kvadrantu dosáhl nízkého skóre ve strukturovanosti i vstřícnosti. Tento pedagog je v projevu spíše pasivní, učení ho již nebaví, žáci, ale i kolegové, jej mnohdy až obtěžují. Svou práci považuje za rutinní, vykonává ji automaticky, bez zájmu a nadšení. Tento pedagog se může nacházet až na hranici počínajícího vyhoření. Jedná se o lidského „robota“.

Vzhledem k zjištění, že mnoho učitelů v rámci výzkumného vzorku je nevyhraněných a spadají do hraničních částí škál (Guryčová, 2012), bylo pro další nakládání s těmito daty vymezeno neutrální pole kopírující v případech vyučovacího přístupu obě osy, a obdobně bylo i u vyučovacího stylu zařazeno neutrální pole na hranici obou definovaných stylů. Učitelé spadající do tohoto neutrálního pole jsou označeni jako „nevyhranění“.

### 5.2.2. INVENTÁŘ NEO BIG FIVE

NEO Big Five je standardizovaný osobnostní inventář autorů P. T. Costyho a R. R. McCraea, v této práci byla použita česká verze přeložená M. Hřebíčkovou a T. Urbánkem (2001). Jak již bylo zmíněno v teoretické části práce, inventář byl sestaven na základě tzv. lexikální hypotézy, a to pomocí faktorové analýzy. Předpokladem bylo, že v jazyce se skrývají nejpodstatnější rozdíly přenášené skrz generace.

Podobně jako dotazník DVS, také inventář NEO Big Five pracuje s Likertovou škálou, a to se stupnicí o rozsahu pěti bodů, celkem má 60 položek. Vyhodnocování dotazníků probíhá pomocí skórovací šablony, která rozděluje položky do pěti základních osobnostních dimenzí a udává bodové ohodnocení jednotlivých odpovědí (0 až 4 body) v těchto dimenzích. Získané bodové součty, tj. hrubé skóry, je možné následně podle věku a pohlaví probanda převést na percentilové výsledky. V rámci této diplomové práce bylo pracováno pouze s hrubými skóry, a to pro dosažení přesnějších výsledků s ohledem na nestandardizovaný dotazník DVS.

### 5.2.3. METODY VYUŽITÉ PRO CELKOVÉ ZPRACOVÁNÍ DAT

Pro zpracování výsledků byly využity následné statistické metody. Pro určení normality rozložení jednotlivých skupin byl využit test Shapiro-Wilk. Dále byla použita deskriptivní statistika pro popsání průměrů jednotlivých skupin. S ohledem na různou početnost a rozložení dat jednotlivých skupin byl dále zvolen Spearmanův korelační koeficient. U jednotlivých dimenzí NEO Big Five byl proveden Leveneho test homogenity variancí, při kterém byla zjištěna shoda rozptylů, a proto byla navzdory drobným odchylkám v normálním rozložení dat, užitá metoda analýzy rozptylu (ANOVA). Vzhledem k zjištěným signifikantním výsledkům byl také zařazen post-hoc test, a to za pomoci Bonferroniho korektury pro hladinu alfa při mnohonásobném porovnávání.

Naměřené údaje byly zpracovány počítačovými programy Microsoft Excel a SPSS11. Tabulky s výsledky jednotlivých testů jsou uvedeny na konci práce v části Přílohy.

### 5.3. ETICKÉ PROBLÉMY A ZPŮSOB JEJICH ŘEŠENÍ

Dotazník DVS a NEO Big Five (obdobně i ostatní dotazníky v rámci baterie předkládané učitelům) mapuje pouze obecné základní demografické údaje, jako je pohlaví, věk, typ školy či aprobace pedagoga, přičemž vyplnění je anonymní, bez možnosti zpětně přiřadit konkrétní dotazník k dotyčnému jedinci. Vzhledem k velikosti vzorku a možnosti zpětné kontroly, byl každý dotazník označen pořadovým číslem, které se nijak nevztahovalo k osobě, jež jej vyplňovala.

Všichni učitelé tvořící výzkumný vzorek byli předem informováni o účelu výzkumu, jeho anonymitě i následném nakládání s daty pro účely jejich zpracování. Na základě vlastní svobodné vůle si následně s administrátorem domluvili osobní schůzku, na které dotazník vyplnili, případně jej vyplněný zanechali na vrátnici. Každý učitel dostal k dotazníku i neprůhlednou obálku velikosti A5, kterou před odevzdáním dotazníku zalepil.

V případě, že pedagog během práce s dotazníkem narazil na pro něj citlivé informace, jejichž vyplnění by pro něj mohlo být ohrožující, měl právo vynechat konkrétní položky, popřípadě celý dotazník, jež pro něj byl subjektivně nepříjemný. Rovněž mohl stáhnout své povolení se zpracováním uvedených dat a obálku s dotazníky neodevzdat

administrátorovi. Pedagogům, kteří dotazník vyplnili, byla nabídnuta možnost zaslání výsledků výzkumu na jimi poskytnutou emailovou adresu.

## 6. SOUBOR

### 6.1. POPIS VZORKU

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 502 učitelů, kteří vyplnili baterii pěti dotazníků (Dotazník vyučovacích stylů (DVS), Dotazník Životní spokojenosti, Dotazník NEOBig Five, Dotazník kariérových kotev a Dotazník mapující demografické údaje). Celkový počet dotazníků byl následně při zpracování dat redukován o 29 dotazníků vzhledem k množství chybějících údajů u dotyčných respondentů, popřípadě pro chybějící data u srovnání DVS a NEO. Počet platných materiálů (kompletních dotazníků DVS a NEO), použitých v této diplomové práci je tedy 473.

Jedná se o 360 dotazníků od žen a 111 dotazníků vyplněných muži (viz. Tabulka 1). Dva učitelé své pohlaví nevyplnili, v tabulce v příslušné kategorii jsou označeni hvězdičkou. Věk respondentů je v rozmezí 24 až 76 let, přičemž průměrný věk respondentů v daném vzorku je 45 let.

Věk	Celkem	Ženy	Muži
≤30 let	53	38	15
31-40 let	104*	73	29
41-50 let	167	139	28
51-60 let	135	104	31
>60 let	14	6	8

Tabulka 1 Rozložení učitelů dle věku a pohlaví

Tito učitelé působili na různých typech škol v rámci celé České republiky, konkrétně 260 učitelů vyučuje na základní škole, 207 pak na středních školách (Tabulka 2). Pět učitelů bylo pak při zpracování údajů zařazeno do obou skupin, vzhledem ke kombinovanému typu jejich školy (kombinace praktické školy a odborného učiliště).

	Typ školy	Celkem	Více možností	
ZŠ	1. stupeň	16	ZvŠ a Odborné učiliště	4
	1. i 2. stupeň	203	Odborné učiliště a Odborná střední škola	3
	Praktická (ZvŠ)	41		
SŠ	Odborné učiliště	12	Odborná střední škola a gymnázium	7
	Odborná	94	1. stupeň ZŠ, ZvŠ a odborná střední škola	1
	Gymnázium	91		

Tabulka 2 Rozdělení pedagogů dle typu školy

Z těchto pedagogů bylo pak 290 na pozici třídních učitelů, 178 netřídních, pět tuto položku v dotazníku nezodpovědělo (v Tabulce 3 zařazení pod odpověď „Ne“, příslušný počet nezodpovězených hodnot je uveden v závorce a položka označena symbolem hvězdičky). Dva učitelé neuvedli své pohlaví, v příslušné kategorii jsou označeni horním indexem u položky „Muž“. S ohledem na dobu působení ve školství nejvíce učitelů spadalo do rozmezí 11-30 let, přičemž průměrná délka působení ve školství v rámci vzorku je 19 let. Šest pedagogů délku své praxe nevyplnilo.

Doba ve školství	Třídní učitel		Celkem	Žena	Muž
	Ano	Ne			
≤1 rok	3	5	8	7	1
1-5 let	34	24(1)*	59	41	18
6-10 let	39	25 (1)*	65	38	26 <sup>1</sup>
11-20 let	92	44 (2)*	138	103	34 <sup>1</sup>
21-30 let	85	48	133	116	17
≥31 let	33	31	64	49	15
Neuvedeno	4	1(1)*	6	6	0

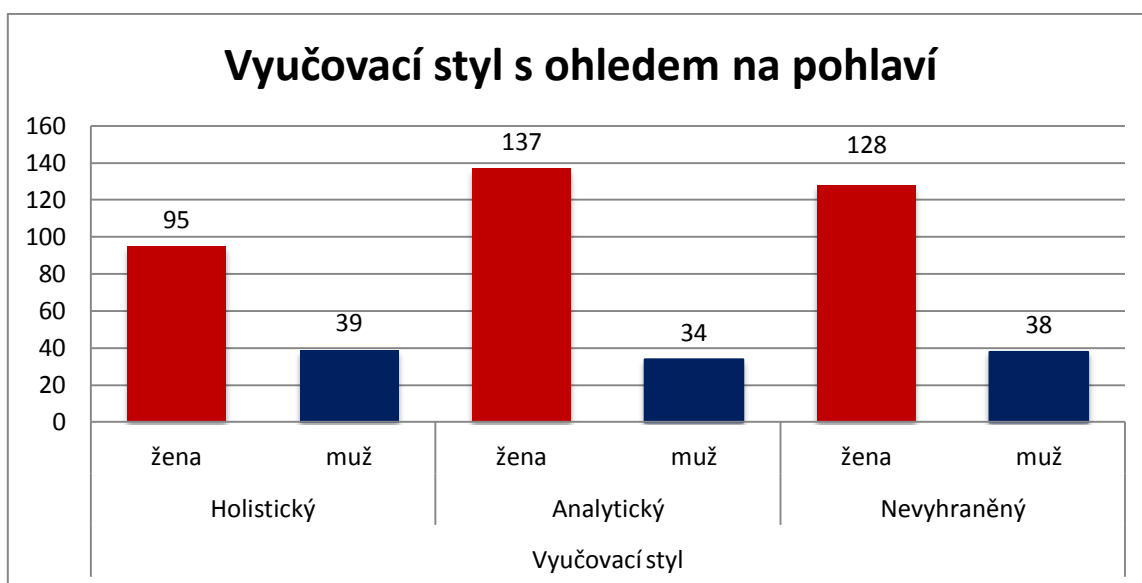
Tabulka 3 Rozdělení učitelů dle doby působení ve školství, pohlaví a třídnictví

## 6.2. ZPŮSOB VÝBĚRU VZORKU Z POPULACE

Metodou výběru vzorku z populace byl zvolen náhodný stratifikovaný výběr. Naším primárním zaměřením bylo oslovit učitele ze základních a středních škol v rámci celé České republiky, tedy poměrně rozsáhlou konkrétní skupinu, avšak konečné zařazení oslovených učitelů do výzkumného vzorku záviselo jen na ochotě a vstřícnosti těchto pedagogů vyplnit baterii dotazníků.

## 7. VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výzkumný soubor tvořilo 473 učitelů základních a středních škol v rámci celé České republiky. V následujícím grafu (Graf 1) je zobrazeno zjištěné rozložení analytického a holistického stylu s ohledem na pohlaví učitele. Z výsledků je patrná převaha analytického přístupu k výuce, konkrétně 36 %, holistický styl pak využívá 28 % učitelů ve výzkumném vzorku. Do oblasti nevyhraněných spadá 35% učitelů.

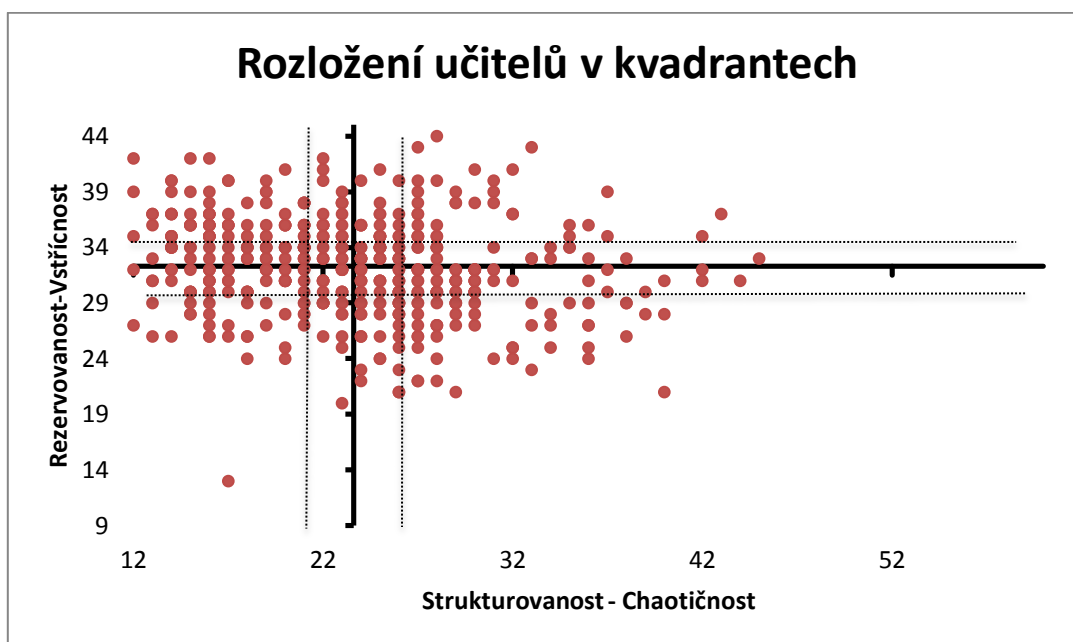


Graf 1 Rozložení holistického a analytického vyučovacího stylu s ohledem na pohlaví pedagogů

Dále zjišťujeme umístění pedagogů ve čtyřech kvadrantech vymezených dvěma dvoupólovými dimenzemi Strukturovanost-Chaotičnost a Rezervovanost-Vstřícnost. Dimenze Strukturovanost-Chaotičnost je sycena 12 položkami v dotazníku, Rezervovanost-Vstřícnost 9 položkami (jejich přesné znění je uvedeno v příloze), možný hrubý skóre dosažený v první dimenzi je v rámci rozpětí 12-60, pro druhou dimenzi je bodové rozpětí 9-45. Charakteristiky daných kvadrantů byly popsány v kapitole *Metody zpracování a analýzy dat*. Pro zpřesnění dat byla i zde vymezena neutrální oblast kopírující osy obou dimenzí. Tato oblast byla stanovena na hodnotu 10% pro každou z os (v grafu vyznačena přerušovanými linkami). Následující bodový graf (Graf 2) zobrazuje umístění každého jednotlivého respondenta v kvadrantech. Ze zjištěných dat vyplývá, že většina respondentů spadá dle očekávání do sektoru nevyhraněných. Dalším nejvíce zastoupeným kvadrantem je první kvadrant, tedy tyto pedagogy lze pojmenovat jako „demokraty“. Alarmující je zjištění, že druhým nejzastoupenějším kvadrantem je kvadrant čtvrtý, tedy

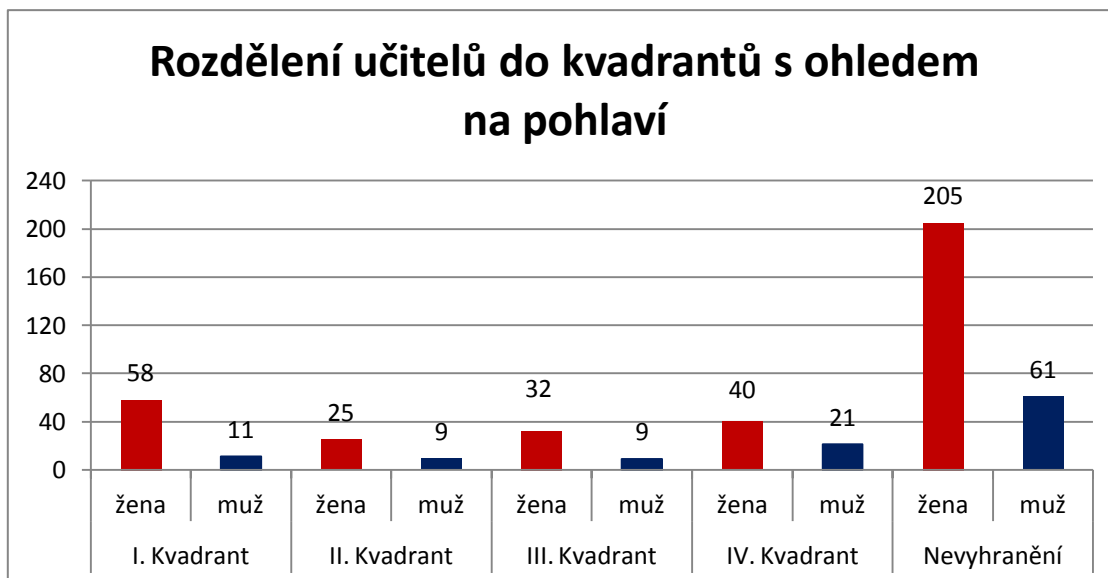


mnoho pedagogů v našem výzkumu bylo vzhledem k vyučovacímu stylu svých kolegů spíše pasivních, bez zájmu o výuku a ohroženo syndromem vyhoření.



**Graf 2 Rozložení učitelů v kvadrantech** 1. Kvadrant (vlevo nahoře)= „demokrat“; 2. Kvadrant (vpravo nahoře)= „Liberál“, 3. Kvadrant (vlevo dole)= „Autokrat“, 4. Kvadrant (vpravo dole) = „robot“

Pro větší přehlednost uvádím i graf (Graf 3) zobrazující rozdělení jednotlivých učitelů do čtyř kvadrantů s ohledem na pohlaví učitelů. Je zde také patrná převaha zastoupení učitelů v sektoru nevyhraněných. Avšak v rámci výzkumných účelů s touto skupinou již nebudeme nadále pracovat. Zatímco zastoupení mužů je v prvních třech kvadrantech rovnoměrné, ve čtvrtém kvadrantu se jich nachází dvojnásobek oproti umístění v jiných kvadrantech. Většina žen se umístila v prvním kvadrantu, nicméně druhým nejzastoupenějším kvadrantem je opět kvadrant čtvrtý.



Graf 3 Rozdělení učitelů do kvadrantů s ohledem na pohlaví

I přesto, že ve výzkumu bylo pracováno s výsledky inventáře NEO BIG Five pouze v rámci hrubých skóreů, následující tabulka (Tabulka 4) uvádí nejen srovnání průměrných hodnot hrubých skóreů ve výzkumném souboru pro každou odimenzi a norem pro populaci v rozmezí 22-75 let, ale také průměrné dosažené hodnoty percentilů zvláště pro muže a ženy. Je patrné, že obě skupiny jsou poměrně vyrovnané, pouze v dimenzi Otevřenost vůči zkušenostem dosahují učitelé – muži výrazně nižšího skóre než jejich kolegyně. Také z porovnání hrubých skóreů a norem je patrná shoda průměrných hodnot u učitelů s průměrem populace. Malou odchylkou je skóre v dimenzi Svědomitost, kde učitelé dosahují nepatrně vyšších skóreů, což opět odpovídá zjištění výzkumů a předpokladům uvedených v teoretické části práce, tedy že povolání učitele se vyznačuje větší svědomitostí než je v běžné populaci obvyklé.

Výsledky NEO Big Five	Hrubý skór		Percentil	
	Průměr ve výzkumném vzorku	Normy	Ženy	Muži
Neuroticismus	20,00	20,53	50,12	50,39
Extraverze	31,70	31,48	52,13	51,71
Otevřenost	27,20	27,67	51,79	38,34
Prívětivost	32,63	33,39	46,84	45,77
Svědomitost	34,70	32,54	60,03	61,87

Tabulka 4 Výsledky hrubých skóreů a percentilů dosažených pedagogy ve výzkumném souboru v NEO Big Five

Následující část je již zaměřena na zkoumání signifikantních rozdílů a vztahů dle uvedených hypotéz. Zjištěné výsledky pro každou ze stanovených hypotéz jsou následující.

*H1: U učitelů v primárním a sekundárním vzdělávání existuje pozitivní souvislost mezi mírou přívětivosti a holistickým vyučovacím stylem.*

Spearman - neparametrická korelace	** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed). * . Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).	Přívětivost
Vyučovací styl (A-H)	Correlation Coefficient	-,141**
	Sig. (1-tailed)	,001
	N	473

Tabulka 5 Výsledky H1 – srovnání Přívětivost a Holistický vyučovací styl

V rámci této jednostranné hypotézy bylo cílem nalezení pozitivní souvislosti mezi mírou přívětivosti a holistickým vyučovacím stylem učitelů. Z výsledků je patrné, že korelační koeficient u dimenze Přívětivost přesahuje hranici statistické významnosti, a tedy je signifikantní, nicméně záporného směru, a proto *hypotézu H1 nepřijímám. Přívětivost učitele v našem výzkumném souboru není v pozitivním vztahu k vyučovacím styl daného pedagoga.* Větší přívětivost u učitelů tedy zároveň neimplikuje holistický vyučovací styl.

*H2: U učitelů v primárním a sekundárním vzdělávání existuje pozitivní souvislost mezi mírou otevřenosti vůči zkušenostem a holistickým vyučovacím stylem.*

Spearman - neparametrická korelace	** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed). * . Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).	Otevřenost vůči zkušenosti
Vyučovací styl (A-H)	Correlation Coefficient	,008
	Sig. (1-tailed)	,428
	N	473

Tabulka 6 Výsledky H2 – srovnání Otevřenost vůči zkušenostem a Holistický vyučovací styl

Jednostranná hypotéza H2 předpokládá nalezení pozitivní souvislosti mezi mírou otevřenosti vůči zkušenostem a holistickým vyučovacím stylem učitelů. Z výsledků je patrné, že korelační koeficient u dimenze Otevřenost vůči zkušenostem nepřesahuje hranici statistické významnosti, a tedy není signifikantní. *Hypotézu H2 nepřijímám. Otevřenost vůči zkušenostem u učitele v našem výzkumném souboru není v pozitivním vztahu k vyučovacím styl daného pedagoga.* Učitelé s holistickým vyučovacím stylem tedy nejsou více otevření vůči zkušenostem než jejich analytičtí kolegové.

*H3: U učitelů v primárním a sekundárním vzdělávání existuje souvislost mezi mírou extraverze a vyučovacím stylem.*

Spearman - neparametrická korelace	** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).	Extraverze
Vyučovací styl (A-H)	Correlation Coefficient	,167**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	473

Tabulka 7 Výsledky H3 – srovnání Extraverze a Vyučovací styl

V rámci této hypotézy bylo cílem nalezení souvislosti mezi mírou extraverze a vyučovacím stylem učitelů. Z výsledků je patrné, že korelační koeficient u dimenze Extraverze přesahuje hranici statistické významnosti, a to i na úrovni 0,001. Je tedy vysoce signifikantní, a proto *hypotézu H3 přijímám. Míra extraverze u učitele v našem výzkumném souboru má signifikantně významnou souvislost s vyučovacím stylem daného pedagoga.* Z výsledků dále vyplývá, že učitelé s holistickým vyučovacím stylem jsou více extravertně orientováni než jejich analytičtí kolegové.

*H4: U učitelů v primárním a sekundárním vzdělávání existuje souvislost mezi mírou svědomitosti a vyučovacím stylem.*

Spearman - neparametrická korelace	** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).	Svědomitost
Vyučovací styl (A-H)	Correlation Coefficient	-,337**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	473

Tabulka 8 Výsledky H4 – srovnání Svědomitost a Vyučovací styl

Hypotéza H4 předpokládala nalezení souvislosti mezi mírou svědomitosti a vyučovacím stylem učitelů. Z výsledků je patrné, že korelační koeficient u dimenze Svědomitost přesahuje hranici statistické významnosti, a to i na úrovni 0,001. Tento vztah je tedy vysoce signifikantní, a proto *hypotézu H4 přijímám*. **Míra svědomitosti u učitele v našem výzkumném souboru má statisticky významnou souvislost s vyučovacím stylem daného pedagoga.** Vzhledem k negativní korelaci jsou tedy analytičtí učitelé více svědomití, než jejich kolegové s holistickým vyučovacím stylem.

*H5: U učitelů v primárním a sekundárním vzdělávání existuje souvislost mezi mírou neuroticismu a vyučovacím stylem.*

Spearman - neparametrická korelace	** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).	Neuroticismus
Vyučovací styl (A-H)	Correlation Coefficient	,168**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	473

Tabulka 9 Výsledky H5 – srovnání Neuroticismus a Vyučovací styl

V rámci této hypotézy bylo cílem nalezení souvislosti mezi mírou neuroticismu a vyučovacím stylem učitelů. Z výsledků je patrné, že korelační koeficient u dimenze Neuroticismus přesahuje hranici statistické významnosti, a to i na úrovni 0,001. Výsledek je tedy vysoce signifikantní, a proto *hypotézu H5 přijímám*. **Míra neuroticismu u učitele v našem výzkumném souboru má signifikantně významnou souvislost s vyučovacím**

**stylem daného pedagoga.** Z výsledků dále vyplývá, že učitelé s holistickým vyučovacím stylem dosahují vyšších skóre v dimenzi Neuroticismus než jejich analytičtí kolegové.

*H6: Učitelé v primárním a sekundárním vzdělávání praktikující různé vyučovací přístupy se liší v míře extraverte.*

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Extraverze	Between Groups	5017,524	4	1254,381	33,178	,000
	Within Groups	17693,985	468	37,808		
	Total	22711,510	472			

Tabulka 10 Výsledky H6 – srovnání Extraverze a Vyučovací přístup

V rámci této hypotézy bylo cílem nalezení rozdílů mezi mírou extraverte a jednotlivých vyučovacích přístupů učitelů. Z výsledků je patrné, že testové kritérium F u dimenze Extraverze přesahuje hranici statistické významnosti, a proto *hypotézu H6 přijímám. Jednotlivé vyučovací přístupy uplatňované pedagogy v našem výzkumném souboru se liší v dosažených hodnotách v kategorii Extraverze.* Vzhledem k zjištěné signifikantní významnosti byl proveden post-hoc test, a to za pomoci Bonferroniho korektury pro mnohonásobná porovnávání, pro zjištění, mezi kterými vyučovacími přístupy je v rámci dosažené hodnoty v kategorii Extraverze rozdíl. V tabulce jsou zvýrazněny vztahy mezi vyučovacím přístupem pedagoga a úrovní jeho skóre v dimenzi Extraverze, které dosahují signifikantních hodnot.

Vyučovací přístup (I)	Vyučovací přístup (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
<b>Demokrat</b>	Liberál	,651	1,285	1,000	-2,97	4,28
	Autokrat	9,296*	1,209	,000	5,89	12,71
	Robot	10,529*	1,077	,000	7,49	13,57
<b>Liberál</b>	Demokrat	-,651	1,285	1,000	-4,28	2,97
	Autokrat	8,645*	1,426	,000	4,62	12,67
	Robot	9,878*	1,316	,000	6,17	13,59
<b>Autokrat</b>	Demokrat	-9,296*	1,209	,000	-12,71	-5,89
	Liberál	-8,645*	1,426	,000	-12,67	-4,62
	Robot	1,233	1,242	1,000	-2,27	4,74
<b>Robot</b>	Demokrat	-10,529*	1,077	,000	-13,57	-7,49
	Liberál	-9,878*	1,316	,000	-13,59	-6,17
	Autokrat	-1,233	1,242	1,000	-4,74	2,27

Tabulka 11 Bonferroni – Extraverze

\* The mean difference is significant at the 0.05 level.

V následující Tabulce 12 jsou uvedeny výsledky pedagogů v této škále pro každý z vyučovacích přístupů.

Extraverze	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
<b>Demokrat</b>	70	36,86	6,018	,719	35,42	38,29	24	47
<b>Liberál</b>	34	36,21	7,134	1,223	33,72	38,70	15	48
<b>Autokrat</b>	41	27,56	6,738	1,052	25,43	29,69	15	46
<b>Robot</b>	61	26,33	5,543	,710	24,91	27,75	12	36

Tabulka 12 Výsledky učitelů ve škále Extraverze pro každý z vyučovacích přístupů

Z výsledků vyplývá, že je zde signifikantní rozdíl mezi skóre dosaženým učitelem Demokratem a učitelem Autokratem. V kolonce průměrných hodnot je pak viditelný rozdíl mezi těmito dvěma skupinami. Demokraté dosahují v průměru o devět bodů vyššího skóre ve škále Extraverze než Autokraté. Ještě zřetelnější je pak rozdíl mezi Demokraty a Roboty, kdy skóre Demokratů přesahuje skóre u učitelů Robotů o deset bodů. Obdobně je rozdíl mezi liberálním učitelem a Autokratem, kdy Liberálové dosahují o devět bodů vyšší skóre než Autokraté. V případě rozdílu skupin Liberál-Robot, je tento rozdíl znovu deset bodů, a to opět s vyšším skóre na straně Liberálů. Shodných průměrů v této škále tedy dosahují dvojice Autokrat-Robot a Demokrat-Liberál.

*H7: Učitelé v primárním a sekundárním vzdělávání praktikující různé vyučovací přístupy se liší v míře neuroticismu.*

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Neuroticismus	Between Groups	1277,607	4	319,402	6,883	,000
	Within Groups	21716,385	468	46,403		
	Total	22993,992	472			

Tabulka 13 Výsledky H7 – srovnání Neuroticismus a Vyučovací přístup

V rámci této hypotézy bylo cílem nalezení rozdílů mezi mírou neuroticismu a jednotlivých vyučovacích přístupů učitelů. Z výsledků je patrné, že testové kritérium F u dimenze Neuroticismus přesahuje hranici statistické významnosti, a proto *hypotézu H7 přijímám. Jednotlivé vyučovací přístupy uplatňované pedagogy v našem výzkumném souboru se liší v dosažených hodnotách v kategorii Neuroticismus.* Vzhledem k zjištěné signifikantní významnosti byl proveden post-hoc test, a to za pomoci Bonferroniho korektury pro mnohonásobná porovnávání, pro zjištění, mezi kterými vyučovacími přístupy je v rámci dosažené hodnoty v kategorii Neuroticismus rozdíl. V tabulce jsou zvýrazněny vztahy mezi vyučovacím přístupem pedagoga a úrovní jeho skóre v dimenzi Neuroticismus, které dosahují signifikantních hodnot.



Vyučovací přístup (I)	Vyučovací přístup (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
<b>Demokrat</b>	Liberál	-5,436*	1,424	,002	-9,45	-1,42
	Autokrat	-2,684	1,340	,457	-6,46	1,09
	Robot	-5,696*	1,193	,000	-9,06	-2,33
<b>Liberál</b>	Demokrat	5,436*	1,424	,002	1,42	9,45
	Autokrat	2,753	1,580	,822	-1,70	7,21
	Robot	-,260	1,458	1,000	-4,37	3,85
<b>Autokrat</b>	Demokrat	2,684	1,340	,457	-1,09	6,46
	Liberál	-2,753	1,580	,822	-7,21	1,70
	Robot	-3,012	1,376	,290	-6,89	,87
<b>Robot</b>	Demokrat	5,696*	1,193	,000	2,33	9,06
	Liberál	,260	1,458	1,000	-3,85	4,37
	Autokrat	3,012	1,376	,290	-,87	6,89

Tabulka 14 Bonferroni – Neuroticismus

\* The mean difference is significant at the 0.05 level.

V následující Tabulce 15 jsou uvedeny výsledky pedagogů v této škále pro každý z vyučovacích přístupů.

Neuroticismus	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
<b>Demokrat</b>	70	16,83	6,527	,780	15,27	18,38	4	70
<b>Liberál</b>	34	22,26	6,734	1,155	19,91	24,61	11	34
<b>Autokrat</b>	41	19,51	7,547	1,179	17,13	21,89	6	41
<b>Robot</b>	61	22,52	6,331	,811	20,90	24,15	6	61

Tabulka 15 Výsledky učitelů ve škále Neuroticismus pro každý z vyučovacích přístupů

Z výsledků vyplývá, že je zde signifikantní rozdíl mezi skórem dosaženým učitelem Demokratem a učitelem Liberálem. Demokraté dosahují v této škále v průměru o téměř šest bodů nižšího skóre než Liberálové. Obdobného průměrného skóre jako Liberálové dosahují i učitelé Roboti, je zde tedy rozdíl i mezi skupinou Demokratů a Robotů. Ze všech vyučovacích přístupů dosahují právě Demokraté nejnižšího skóre ve škále Neuroticismu, nicméně rozdíl mezi jejich výsledkem a výsledkem Autokratů již není signifikantní.

*H8: Učitelé v primárním a sekundárním vzdělávání praktikující různé vyučovací přístupy se liší v míře otevřenosti vůči zkušenostem.*

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Otevřenost vůči zkušenostem	Between Groups	286,627	4	71,657	2,224	,065
	Within Groups	15079,889	468	32,222		
	Total	15366,516	472			

Tabulka 16 Výsledky H8 – srovnání Otevřenost vůči zkušenostem a Vyučovací přístup

V rámci této hypotézy bylo cílem nalezení rozdílů mezi mírou otevřenosti vůči zkušenostem a jednotlivých vyučovacích přístupů učitelů. Z výsledků je patrné, že testové kritérium F u dimenze Otevřenost vůči zkušenostem nepřesahuje hranici statistické významnosti, a proto *hypotézu H8 nepřijímám. Jednotlivé vyučovací přístupy uplatňované pedagogy v našem výzkumném souboru se neliší v dosažených hodnotách v kategorii Otevřenost vůči zkušenostem.*

*H9: Učitelé v primárním a sekundárním vzdělávání praktikující různé vyučovací přístupy se liší v míře svědomitosti.*

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Svědomitost	Between Groups	3621,531	4	905,383	28,294	,000
	Within Groups	14975,437	468	31,999		
	Total	18596,968	472			

Tabulka 17 Výsledky H9 – srovnání Svědomitost a Vyučovací přístup

V rámci této hypotézy bylo cílem nalezení rozdílů mezi mírou svědomitosti a jednotlivých vyučovacích přístupů učitelů. Z výsledků je patrné, že testové kritérium F u dimenze Svědomitost přesahuje hranici statistické významnosti, a proto *hypotézu H9 přijímám. Jednotlivé vyučovací přístupy uplatňované pedagogy v našem výzkumném souboru se liší v dosažených hodnotách v kategorii Svědomitost.* Vzhledem k zjištěné signifikantní významnosti byl proveden post-hoc test, a to za pomoci Bonferroniho korektury pro mnohonásobná porovnávání, pro zjištění, mezi kterými vyučovacími přístupy je v rámci dosažené hodnoty v kategorii Svědomitost rozdíl. V tabulce jsou zvýrazněny vztahy mezi vyučovacím přístupem pedagoga a úrovní jeho skóre v dimenzi Svědomitost, které dosahují signifikantních hodnot.

Vyučovací přístup (I)	Vyučovací přístup (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
<b>Demokrat</b>	Liberál	6,472*	1,182	,000	3,14	9,81
	Autokrat	1,760	1,112	1,000	-1,38	4,90
	Robot	9,787*	,991	,000	6,99	12,58
<b>Liberál</b>	Demokrat	-6,472*	1,182	,000	-9,81	-3,14
	Autokrat	-4,712*	1,312	,004	-8,41	-1,01
	Robot	3,315	1,211	,064	-,10	6,73
<b>Autokrat</b>	Demokrat	-1,760	1,112	1,000	-4,90	1,38
	Liberál	4,712*	1,312	,004	1,01	8,41
	Robot	8,027*	1,142	,000	4,81	11,25
<b>Robot</b>	Demokrat	-9,787*	,991	,000	-12,58	-6,99
	Liberál	-3,315	1,211	,064	-6,73	,10
	Autokrat	-8,027*	1,142	,000	-11,25	-4,81

Tabulka 18 Bonferroni – Svědomitost

\* The mean difference is significant at the 0.05 level.

V následující Tabulce 19 jsou uvedeny výsledky pedagogů v této škále pro každý z vyučovacích přístupů.

Svědomitost	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
<b>Demokrat</b>	70	39,44	5,484	,655	38,14	40,75	25	47
<b>Liberál</b>	34	32,97	5,957	1,022	30,89	35,05	23	43
<b>Autokrat</b>	41	37,68	4,962	,775	36,12	39,25	26	48
<b>Robot</b>	61	29,66	5,304	,679	28,30	31,01	19	48

Tabulka 19 Výsledky učitelů ve škále Svědomitost pro každý z vyučovacích přístupů

Z výsledků je patrný rozdíl mezi skórem Demokratů a Robotů, kteří dosahují v průměru o deset bodů nižšího skóre v této škále. Signifikantní je také rozdíl mezi Demokraty a Liberály, kteří dosahují v průměru o téměř sedm bodů nižšího skóre. Rozdílného skóre dosahují i skupiny Liberálů a Autokratů, a to o přibližně o pět bodů, přičemž jako svědomitější se jeví autokraté. Autokraté také dosahují signifikantně vyššího skóre než učitelé Roboti, v tomto případě jsou svědomitější o celých osm bodů. Nejsvědomitější ze všech skupin se tedy v průměrných hodnotách jeví Demokraté.

*H10: Učitelé v primárním a sekundárním vzdělávání praktikující různé vyučovací přístupy se liší v míře přívětivosti.*

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
<b>Přívětivost</b>	Between Groups	472,797	4	118,199	<b>4,744</b>	<b>,001</b>
	Within Groups	11659,456	468	24,913		
	Total	12132,254	472			

Tabulka 20 Výsledky H10 – srovnání přívětivost a Vyučovací přístup

V rámci této hypotézy bylo cílem nalezení rozdílů mezi mírou přívětivosti a jednotlivých vyučovacích přístupů učitelů. Z výsledků je patrné, že testové kritérium F u dimenze Přívětivost přesahuje hranici statistické významnosti, a proto *hypotézu H10 přijímám. Jednotlivé vyučovací přístupy uplatňované pedagogy v našem výzkumném souboru se liší v dosažených hodnotách v kategorii Přívětivost.* Vzhledem k zjištěné

signifikantní významnosti byl proveden post-hoc test, a to za pomoci Bonferroniho korektury pro mnohonásobná porovnávání, pro zjištění, mezi kterými vyučovacími přístupy je v rámci dosažené hodnoty v kategorii Přívětivost rozdíl. V tabulce jsou zvýrazněny vztahy mezi vyučovacím přístupem pedagoga a úrovní jeho skóre v dimenzi Přívětivost, které dosahují signifikantních hodnot.

Vyučovací přístup (I)	Vyučovací přístup (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
<b>Demokrat</b>	Liberál	3,191*	1,043	,024	,25	6,13
	Autokrat	1,758	,982	,739	-1,01	4,53
	Robot	3,531*	,874	,001	1,06	6,00
<b>Liberál</b>	Demokrat	-3,191*	1,043	,024	-6,13	-,25
	Autokrat	-1,433	1,158	1,000	-4,70	1,83
	Robot	,340	1,068	1,000	-2,67	3,35
<b>Autokrat</b>	Demokrat	-1,758	,982	,739	-4,53	1,01
	Liberál	1,433	1,158	1,000	-1,83	4,70
	Robot	1,772	1,008	,793	-1,07	4,62
<b>Robot</b>	Demokrat	-3,531*	,874	,001	-6,00	-1,06
	Liberál	-,340	1,068	1,000	-3,35	2,67
	Autokrat	-1,772	1,008	,793	-4,62	1,07

Tabulka 21 Bonferroni – Přívětivost

\* The mean difference is significant at the 0.05 level.

V následující Tabulce 22 jsou uvedeny výsledky pedagogů v této škále pro každý z vyučovacích přístupů.

Přívětivost	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
					<b>Demokrat</b>	70		
<b>Liberál</b>	34	31,32	4,610	,791	29,71	32,93	20	41
<b>Autokrat</b>	41	32,76	6,024	,941	30,85	34,66	15	44
<b>Robot</b>	61	30,98	4,526	,579	29,82	32,14	20	41

Tabulka 22 Výsledky učitelů ve škále Přívětivost pro každý z vyučovacích přístupů

Ve výsledcích je viditelný rozdíl mezi průměrným skóre skupin Demokratů a Liberálů, přičemž Liberálové skórují v Přívětivosti o tři body méně než jejich kolegové. O něco větší je pak rozdíl ve výsledcích Demokratů a Robotů, kdy se jako méně přívětiví jeví učitelé Roboti. Nejvyššího skóre v této kategorii dosahují Demokraté.

## 8. DISKUZE

V této kapitole se zaměřím na výsledky výzkumné části diplomové práce a porovnám je s teoretickými předpoklady a výzkumy, které se zaměřují na sledovanou problematiku. Také se pozastavím nad faktory, které mohli tento výzkum a jeho zjištění ovlivnit.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že u učitelů v našem souboru je mírná převaha analytického přístupu k výuce. Tento výsledek byl ovlivněn především vyšším počtem učitelek-analytiček, neboť zastoupení mužů bylo v obou vyučovacích stylech rovnoměrné. Toto zjištění je poměrně překvapivé, neboť dle obecných předpokladů jsou za více analyticky smýšlející považováni muži. Jedním z vysvětlení tohoto jevu může být skutečnost, že nejzastoupenější věkovou kategorií u žen je rozsah 41-60 let, přičemž zde může hrát roli tendence některých učitelů se v pozdějších letech své kariéry více zaměřit na fakta, jejichž znalost je vyžadována od studentů, než na předávání celkového obrazu. Tomuto vysvětlení odpovídá i věkové rozložení s ohledem na vyučovací styl, kdy ve většině kategorií jsou oba styly vyrovnané, ovšem ve věkové skupině 51-60 let je převaha analytiků dvojnásobná.

Také z hlediska vyučovacích přístupů je překvapivé zjištění spojeno s výkyvem zastoupení jednoho pohlaví, v tomto případě však mužů. Zatímco ženy se rozvrstvíly stejnoměrně do všech kvadrantů, pouze s mírným podstavem u liberálů, zastoupení mužů je v prvních třech kvadrantech rovnoměrné, ale ve čtvrtém kvadrantu (tzv. učitel „Robot“) se jich nachází dvojnásobek oproti umístění v jiných kvadrantech. Zařazení do tohoto kvadrantu automaticky neznamená syndrom vyhoření u daného učitele, spíše je tento pedagog méně nadšeným pro práci, a také více pasivním ve výkonu povolání než jeho kolegové v jiných kvadrantech. I v tomto případě by mohl sehrát velkou roli věk, neboť z hlediska čtvrtého kvadrantu je nejzastoupenější věkové rozmezí 41-60 let. Neustálé opakování stejného učiva po desítky let může patrně u některých učitelů působit negativním směrem, přičemž tito pedagogové jsou pak nastavení na stereotyp, jež pro ně představuje pouhé odvykládání dané látky. Dalším důvodem by mohla být i skutečnost, že na mnoha školách dnes vzhledem ke školním vzdělávacím plánům, přesným harmonogramům a tématickým přípravám, není dostatečný prostor pro uplatnění kreativity učitelů, kteří se povětšinou drží předepsané učebnice, popřípadě se snaží nevybočovat svými metodami nad úroveň kolegů. Rozložení kvadrantů podle pohlaví odpovídá i zjištění z inventáře NEO Big Five, kdy dimenze Otevřenost vůči zkušenostem je z hlediska průměrného skóre výrazně nižší u mužů než u žen. Muži zastoupení v tomto výzkumném

souboru jsou tedy konzervativnější, více přejímají názory autorit a jsou pasivnější v projevu kreativity a fantazie než jejich kolegyně. Naopak u škály Svědomitost dosahují obě pohlaví nadprůměrných výsledků, což koresponduje s předpoklady uvedenými v teoretické části práce.

Z výsledků našeho výzkumu zároveň vyplývá rozpor ohledně analytického vyučovacího stylu, jež je charakteristický formálností a neosobním přístupem, a zjištěním, že většina učitelů spadá do kvadrantu „Demokrata“, který naopak preferuje týmovou práci a k žákům má zpravidla osobní přístup. Možným vysvětlením je, že učitelé mají pevně vymezený vyučovací přístup (tj. demokrat, autokrat...), ale vyučovací styl užívají různý dle situace a složení žáků ve třídě. V kontaktu mimo třídu tak mohou být skutečně demokrati, zatímco v rámci vyučovacích hodin upřednostňují analytický přístup.

Z hlediska zkoumaných hypotéz je nejpřekvapivějším výsledkem skutečnost, že u holistických učitelů není dosažen vyšší skóre na škále Přívětivost. Je tomu spíše naopak, analytičtější učitelé se zdají být více přívětiví než jejich kolegyně s holistickým stylem výuky. Jedním z vysvětlení je problematika samotného dotazníku, která je více osvětlena v pozdější části diskuze. Jiným faktorem může být mylné uchopení složek vyučovacího stylu, které se ve spojení s kognitivním stylem (tedy dle záměru výzkumu, ze kterého tato práce vychází) projevují jinak než u osobnostních charakteristik. Také u dimenze Otevřenost vůči zkušenostem nebyl výzkumný předpoklad naplněn, učitelé s holistickým vyučovacím stylem nedosahují vyšších skóre než jejich analytičtější kolegyně. V tomto případě mohlo výsledky ovlivnit již zmíněné nerovnoměrné rozložení v rámci pohlaví, kdy se muži ukazují jako více konzervativní. Tomuto zkrácení odpovídá i další z nepřijatých hypotéz, tedy že vyučovací přístupy u učitelů se v dosažených skórech v dimenzi Otevřenost vůči zkušenostem signifikantně neliší.

Ještě se ale pozastavíme u vyučovacího stylu. Z výsledků zjišťujeme, že učitelé s holistickým vyučovacím stylem jsou více extravertně orientováni než jejich analytičtější kolegyně, dosahují také vyšších skóre v dimenzi Neuroticismus, nicméně oproti analytikům jsou méně svědomití. Zde se tedy potvrzují předpoklady, že holisté jsou více zaměřeni na své okolí, tedy žáky a kolegy, zatímco vždy předem připravení a konzervativní analytici oplývají svědomitostí, ale i menšími sklony k nervozitě a emoční labilitě.

Z výsledků vyučovacích přístupů pak vyplývá, že Demokrati dosahují nejvyššího průměrného skóre ze všech skupin ve škálách Extraverze, Svědomitost i Přívětivost, a naopak nejnižšího skóre v kategorii Neuroticismus. Jejich extravertní orientace,



schopnost zapojit studenty do týmových aktivit, a také zaměřenost nejen na školní výsledky, ale především na osobnostní rozvoj svých žáků, je patrně dostatečnou oporou proti podlehnutí syndromu vyhoření v důsledku stereotypní činnosti, neboť tito učitelé se nesoustředí jen na opakování stále stejné učební látky, ale také na poznávání pestrých osobností každého ze svých studentů. U ostatních skupin pak dle předpokladů dosahují vysokého skóre v dimenzi Extraverze i Liberálové, naopak v dimenzi Neuroticismu se nejvýšše umístili učitelé ze čtvrtého kvadrantu, tedy Roboti. Podobně vysokého skóre v této dimenzi dosahují i Liberálové, kteří jsou zároveň s Roboty i nejméně přívětivou skupinou. Toto zjištění je poměrně překvapivé, neboť Liberálové jsou na rozdíl od robotů charakterizováni jako vstřícní ke svým studentům. Svou roli zde mohlo sehrát několik faktorů, mj. i kladení zvýšených nároků na sebe samého, tedy že i přívětiví a vstřícní učitelé sami sebe popisují jako odměřené. Také zde mohla být snaha Liberálů vystupovat jako svědomití a přísní učitelé, kteří mají své hodiny vždy pod kontrolou, aby se neodhalila jejich mnohdy chaotická výuka.

Všechny výstupy pak mohly být zkresleny také několika dalšími činiteli. Již samotná podstata vyplnění dotazníků spočívá v dobrovolnosti (učitelům nebyla poskytována finanční ani věcná odměna za účast ve výzkumu) a ochotě dotyčného pedagoga, náš výzkumný vzorek tedy převážně tvoří učitelé ochotnější ke spolupráci. Nelze ale opomenout situační faktory, jako je obecné vyčerpání učitele, vážné rodinné problémy, nepříznivé prostředí pro vyplňování (především pokud byl dotazník administrován během přestávky či volné hodiny pedagoga) či přítomnost jiných učitelů v kabinetu, apod.

Ke zkreslení výsledků mohlo také dojít prohlédnutím zaměření jednotlivých položek, přičemž zde mohla být tendence být viděn v lepším světle, a tedy pozitivně „zfalšovat“ údaje o své osobě. Vzhledem k nepřítomnosti „lži skóru“ v dotaznících je ovšem nemožné tento předpoklad prokázat. Nicméně baterie dotazníků (jejíž součástí byl dotazník DVS i inventář NEO Big Five), kterou jsme učitelům předkládali, byla pestrým výzkumným nástrojem zjišťujícím více aspektů prožívání a chování učitelů, a otvírá se tak možnost srovnání výsledků z jednotlivých dotazníků této baterie u každého pedagoga. V případných rozdílných zjištěních by však mohly figurovat i jiné faktory, než pouze záměrné zkreslování výsledků, například nesrozumitelnost konkrétního dotazníku pro daného učitele, jeho neochota sdělovat o sobě intimní detaily (především u dotazníku Životní spokojenost) či únava. Z hlediska zařazení obou dotazníků v rámci baterie na přední místo, lze poměrně s jistotou vyloučit možnost únavy respondentů způsobenou

vyplňováním tohoto dotazníku, nicméně již není možné jednoznačně eliminovat unavenost pedagoga v souladu s denní dobou či náročností dne, kdy dotazník vyplňoval.

Jelikož náš dotazník vychází z práce doktorky Evansové, je vhodné krátce porovnat naše výstupy s jejími výsledky. Výzkumný vzorek Evansové sestával z kanadských učitelů, přičemž cílem výzkumu bylo identifikovat vyučovací styly učitelů a jejich srovnání s učebními (kognitivními) styly těchto pedagogů. V souladu s cíli této práce se zaměřím nejdříve na výstupy týkající se vyučovacích stylů. Shodným zjištěním obou výzkumů jsou získané výsledky v rámci určení holistických a analytických typů vyučovacích stylů. Z výzkumu Evansové vyplývá, že kanadští učitelé jsou analytičtější, podobně i náš výzkum zjistil, že více českých učitelů se řadí mezi analytiku. Nicméně zařazení neutrální oblasti v tomto výzkumu snížilo výraznější rozdíl mezi oběma styly. Také v následujícím postupu se tato práce od výzkumu Evansové odlišuje. Evansová identifikovala pomocí faktorové analýzy čtyři složky vyučovacích stylů (Formálnost, Obezřetnost, Společenskost, Strukturovanost). Výsledky získané v rámci našeho výzkumného souboru byly také podrobeny faktorové analýze, která ale stanovila dvě dvoupólové složky vyučovacích stylů - Strukturovanost-Chaotičnost a Vstřícnost-Rezervovanost. Rozdíly obou výzkumů mohou být způsobeny odlišným kulturním prostředím, specifikami výzkumného souboru (výzkumný soubor Evansové byl mj. o více než 350 participantů menší), popřípadě nemožností přenést dotazník do našich poměrů odpovídajícím způsobem (navzdory provedené pilotní studii). Také zaměření Evansové na porovnání kognitivních a vyučovacích stylů učitelů je tématicky odlišné od výzkumných cílů této práce, přičemž vzhledem k chybějící kontrole o pravdivosti sdělených údajů, je možné, že jednotliví participanté se snažili přizpůsobit své odpovědi záměru daného výzkumu.

Výzkum vyučovacích stylů je v našich podmínkách stále na počátku své cesty. Zamýšleným přínosem této práce bylo především zmapování problematiky v rámci České republiky, jelikož možnost aplikace získaných výsledků na celou populaci učitelů by vyžadovalo dlouhodobější průběh výzkumu a jeho detailnější zaměření. První vlašťovkou v tomto ohledu se tak stává projekt *Učitel*, v rámci kterého tato práce i celý výzkum vznikl. Výsledky z toho projektu jsou perspektivním zdrojem komplexního poznání pro samotné učitele, a to o přednostech a limitech v rámci jejich přístupu k výuce i osobnímu životu. Podobně zaměřené výzkumy by ovšem byly potřebné ve větším množství, neboť díky nim získávají učitelé zpětnou vazbu o efektivitě výuky, ale také možnost srovnání svých

postupů s kolegy napříč různými typy škol i vyučovacími obory, a případně i inspiraci pro změnu svého přístupu k žákům či kontextově specifické situaci.

Pro další podobně laděné výzkumy proto doporučuji zaměření nejen na vyučovací styl učitelů, ale i na jejich sebepojetí, možnosti kariérního i osobního rozvoje a žebříček hodnot. Vhodné by bylo také vypracování metodiky pro přenesení získaných dat z výzkumů zpět k učitelům, tedy umožnit jim z těchto poznatků čerpat a poznávat hranice svých možností. Znalost svého vyučovacího stylu a osobitého přístupu k žákům je přitom klíčová pro optimální kooperaci všech subjektů vzdělávacího procesu, neboť správná kombinace vyučovacího stylu pedagoga a učebního stylu žáka může vést k efektivnímu procesu učení a žádoucím výsledkům.

## 9. ZÁVĚR

Většina učitelů z našeho výzkumného souboru je analytického zaměření, přičemž takový učitel je formální, direktivní, vyžaduje kontrolu situace a je zaměřen více na detaily než celkový obraz. Jeho výuka je strukturovaná, upřednostňuje práci jednotlivce před týmovým přístupem, při kontaktu se studenty je spíše neosobní. Z hlediska vyučovacích přístupů převládá typ „Demokrat“, tedy první kvadrant, který se vyznačuje vysokou mírou otevřenosti i strukturovanosti vyučovacího procesu. Druhým nejzastoupenějším kvadrantem je čtvrtý. Tito učitelé, které označujeme jako „Roboty“, jsou spíše pasivní, bez zájmu o výuku a je u nich riziko syndromu vyhoření. Zatímco zastoupení mužů je v prvních třech kvadrantech rovnoměrné, ve čtvrtém kvadrantu se jich nachází dvojnásobek oproti umístění v jiných kvadrantech. Většina žen se umístila v prvním kvadrantu, nicméně druhým nejzastoupenějším kvadrantem je opět kvadrant čtvrtý.

U výsledků z NEO Big Five je v jednotlivých škálách patrná shoda průměrných hodnot učitelů s průměrem populace. Malou odchylkou je skóre v dimenzi Svědomitost, kde učitelé dosahují nepatrně vyšších skóre. Z hlediska výsledků s ohledem na pohlaví dosahují učitelé shodných skóre, pouze v dimenzi Otevřenost vůči zkušenostem skórují učitelé – muži výrazně níže než jejich kolegyně.

Jedním z cílů výzkumu bylo prokázat souvislost mezi vyučovacím stylem učitele a jeho osobnostními charakteristikami. Výzkum neprokázal předpoklad, že učitelé s holistickým vyučovacím stylem jsou více přívětiví nebo otevření vůči zkušenosti než jejich analytičtí kolegové. Z výsledků je ale dále patrné, že holističtí učitelé jsou více extravertně orientováni, méně svědomití a dosahují také vyšších skóre v dimenzi Neuroticismus.

Dalším výzkumným cílem bylo nalézt souvislost mezi vyučovacím přístupem a osobnostními charakteristikami učitele. Z výsledků vyplývá, že Demokráté dosahují nejvyššího průměrného skóre ze všech skupin ve škálách Extraverze, Svědomitost i Přívětivost, a naopak nejnižšího skóre v kategorii Neuroticismus. Liberálové dosahují vysokého skóre v dimenzích Extraverze a Neuroticismus, oproti tomu ve škálách Přívětivost a Svědomitost je jejich skóre oproti ostatním skupinám nižší. Autokraté jsou při srovnání všech skupin spíše extravertní a svědomití, zároveň ovšem patří mezi méně přívětivé vyučovací přístupy. Dosahují však také poměrně nízkého skóre na škále Neuroticismus. Naopak Roboti se se svým skóre v dimenzi Neuroticismus umístili nejvýše. V ostatních škálách dosahují Roboti ze všech skupin nejnižších skóre, jsou tedy

introvertnější, málo přívětiví a méně svědomití než jejich kolegové. Pouze u dimenze Otevřenost vůči zkušenostem nebyla nalezena korelace mezi osobnostními charakteristikami a vyučovacím přístupem učitele.

## SOUHRN

Cílem této diplomové práce je prozkoumání stavu vyučovacího procesu z hlediska přístupu pedagoga ke studentům s ohledem na jejich osobnostní charakteristiky.

Z pohledu pedagoga ovlivňuje vyučovací proces mnoho faktorů - jeho vzdělání, profesní kompetence, osobnostní charakteristiky, postoje k obsahu učiva, či délka praxe. Významný podíl na průběhu výuky mají také žáci. K dalším faktorům pak patří čas, typ školy (ZŠ, SŠ, apod.) či obsah výuky (konkrétní předmět). Přístup učitele k vedení výuky se tedy odvíjí od jeho osobnostních charakteristik, stejně tak jako od vnějších faktorů. V odborné literatuře se několik autorů pokoušelo vymezit dimenze, které by byly společné pro určité skupiny učitelů, tzv. typologie. Tyto typologie učitelů vycházejí z různých aspektů jejich osobnosti i z vnějších diferenciací, jako je například a stupeň školy, kde učitelé pracují, či jejich aprobace. Naproti tomu strategie řízení vyučovacího procesu jsou odvozeny spíše od přístupu učitele k žákům, který se pedagogům již osvědčil a který běžně užívají v hodinách. Jednu strategii tak mohou aplikovat učitelé napříč spektrem typologií. Specifickou skupinou jsou v tomto ohledu absolventi vysokých škol, kteří svůj vyučovací styl často mění a teprve si na školní prostředí zvykají, na rozdíl od svých zkušenějších kolegů, kteří již mají vyučovací postupy ustálené.

Vyučovací styl učitele zpravidla vzniká v závislosti na jeho vlastním učebním stylu (tedy na základě strategie učení, jež preferuje), a dále se rozvíjí působením vnějších i vnitřních faktorů. Lze jej přibližně definovat jako určitý individuálně specifický způsob vyučování, který se projevuje konkrétními strategiemi a způsoby řízení učební činnosti jednotlivých žáků. I v případě vyučovacích stylů lze v literatuře dohledat typologie, avšak jejich členění je velmi komplikované a jednotlivé kategorie jsou odvíjeny od specifických rysů, na které se tito autoři zaměřili.

Pro účely této práce byl zvolen kvantitativní typ výzkumu. Výzkumným cílem práce bylo prokázat souvislost pedagogova vyučovacího stylu a přístupu s jeho osobnostními charakteristikami. Výzkumným nástrojem byl dotazník Vyučovacích stylů DVS a inventář NEO Big Five, oba zařazené v baterii celkem pěti dotazníků (Dotazník vyučovacích stylů (DVS), Dotazník Životní spokojenosti, Dotazník NEO Big Five, Dotazník kariérových kotev a Dotazník mapující demografické údaje), která byla učitelům předložena najednou. Dotazníky byly administrovány různými administrátory v kontextově odlišných situacích i rozdílném časovém rozsahu. Sběr dat probíhal v období jaro 2010 až podzim 2013.

Výzkumný soubor tvořilo 502 učitelů, kteří vyplnili zmíněnou baterii dotazníků. Celkový počet dotazníků pro tento výzkum byl následně redukován o 29 dotazníků vzhledem k chybějícím údajům. Počet dotazníků použitých v této diplomové práci je tedy 473. Jedná se o 360 dotazníků od žen a 111 dotazníků vyplněných muži. Dva učitelé své pohlaví nevyplnili. Věk respondentů se pohyboval v rozmezí 24 až 76 let, přičemž průměrný věk učitelů v daném vzorku je 45 let. Tito učitelé působili na různých typech škol v rámci celé České republiky.

Metodou výběru vzorku z populace byl zvolen náhodný stratifikovaný výběr. Výzkumným nástrojem byl dotazník Vyučovacích stylů DVS a inventář NEO Big Five. Dotazník Vyučovacích stylů je nestandardizovaný, vychází z výzkumu doktorky Evansové a pracuje s Likertovými škálami se stupnicí o rozsahu pěti bodů, celkem má 34 položek. V rámci našeho výzkumu byl nejprve dotazník Evansové přeložen do češtiny a tento překlad zkontrolován aplikací na studentské skupině, dále následovala pilotní studie. Výsledky byly podrobeny faktorové analýze, která vymezila dvě dvoupólové složky vyučovacích stylů, nazýváme je Strukturovanost-Chaotičnost a Vstřícnost-Rezervovanost. Kolmé nastavení těchto dvou dimenzí umožňuje vytvoření 4 kvadrantů. Dále tedy pracujeme s výsledky DVS na dvou úrovních.

První úroveň je *vyučovací styl učitele* – analytický a holistický. Hrubý skór (tj. součet všech položek dotazníku) dosažený v dotazníku DVS byl umístěn na škálu, podle které byl stanoven konkrétní vyučovací styl daného učitele. Čím vyšší dosažený hrubý skór, tím více je vyučovací styl učitele holistický. Holistický učitel je spíše neformální, vstřícný ke studentům a spontánnější než učitel s analytickým stylem. Ve výuce je zaměřen na celkové aspekty výuky a práci v týmu, avšak poskytuje méně detailní zpětnou vazbu. Naopak analytický učitel je charakterizován jako formálnější a direktivnější. Vždy vyžaduje kontrolu nad probíhající situací, je zaměřen spíše na detaily než celkový obraz. Upřednostňuje práci jednotlivce před týmovým přístupem.

Druhou úrovní je *zařazení jedince do příslušného kvadrantu*. Toto zařazení pojmenováváme jako **vyučovací přístup**. V prvním kvadrantu se nacházejí učitelé, kteří dosahují vysokého skórem v dimenzích strukturovanosti i vstřícnosti. Je u nich patrná snaha o vytvoření přátelské atmosféry, ale také zaměření na efektivitu učení i osobnostní rozvoj žáka. Jedná se o „demokrata“. Do druhého kvadrantu pedagog spadá, jestliže dosáhl nízkého skóre strukturovanosti (tj. jeho styl je chaotický), ale zároveň má vysoké skóre vstřícnosti. Tento učitel je ve výuce nesystematický a dopředu průběh hodin neplánuje. K žákům je vstřícný, označujeme jej jako „liberála“. Třetího kvadrantu dosáhne pedagog

s vysokým skóre strukturovanosti a nízkým skóre vstřícnosti. Tento učitel má jasně vymezenou strukturu předmětu i požadavky na své studenty. Nezajímá se o osobní potenciál a rozvoj svých žáků. Tohoto pedagoga nazýváme „autokratem“. Učitel ve čtvrtém kvadrantu dosáhl nízkého skóre ve strukturovanosti i vstřícnosti. Svou práci považuje za rutinní, vykonává ji automaticky, bez zájmu a nadšení. Tento pedagog se může nacházet až na hranici počínajícího vyhoření. Jedná se o lidského „robota“. Vzhledem k zjištění, že mnoho učitelů v rámci vzorku je nevyhraněných a spadají do hraničních částí škál, bylo pro vyučovací styl i přístup vymezeno neutrální pole. Učitelé spadající do tohoto neutrálního pole jsou označeni jako „nevyhranění“.

Také inventář NEO Big Five pracuje s Likertovými škálami, a to se stupnicí o rozsahu pěti bodů, celkem má 60 položek. V rámci této diplomové práce bylo pracováno pouze s hrubými skóry, a to pro dosažení přesnějších výsledků s ohledem na nestandardizovaný dotazník DVS.

Umístění pedagogů v kvadrantech i druh vyučovacího stylu bylo srovnáno s osobnostními charakteristikami pedagogů. U korelace vyučovacích stylů byl zvolen Spearmanův korelační koeficient. U jednotlivých dimenzí NEO Big Five byla použita metoda analýzy rozptylu (ANOVA) a Bonferroniho korektura pro hladinu alfa při mnohonásobném porovnávání.

Z výsledků výzkumu vyšla najevo patrná převaha analytického přístupu učitelů ve výuce, přičemž takový učitel je více formální, direktivní, zaměřený především na detaily. Jeho výuka je strukturovaná a přehledná, avšak při kontaktu se studenty je neosobní a upřednostňuje práci jednotlivce před týmovým přístupem. Většina respondentů pak spadá do prvního kvadrantu v rámci jejich osobitého přístupu k výuce, tedy tyto pedagogy lze pojmenovat jako „demokraty“ s vysokou mírou otevřenosti i strukturovanosti vyučovacího procesu.

U výsledků z NEO Big Five je v jednotlivých škálách patrná shoda průměrných hodnot učitelů s průměrem populace. Malou odchylkou je skóre v dimenzi Svědomitost, kde učitelé dosahují nepatrně vyšších skóre. Z hlediska výsledků s ohledem na pohlaví dosahují učitelé shodných skóre, pouze v dimenzi Otevřenost vůči zkušenostem skórují učitelé – muži výrazně níže než jejich kolegyně.

Jedním z cílů výzkumu bylo prokázat souvislost mezi vyučovacím stylem učitele a jeho osobnostními charakteristikami. Výzkum neprokázal předpoklad, že učitelé s holistickým vyučovacím stylem jsou více přívětiví nebo otevření vůči zkušenosti než jejich analytičtí kolegové. Z výsledků je ale dále patrné, že holističtí učitelé jsou více



extravertně orientováni, méně svědomití a dosahují také vyšších skóre v dimenzi Neuroticismus.

Dalším výzkumným cílem bylo nalézt souvislost mezi vyučovacím přístupem a osobnostními charakteristikami učitele. Z výsledků vyplývá, že Demokraté dosahují nejvyššího průměrného skóre ze všech skupin ve škálách Extraverze, Svědomitost i Přívětivost, a naopak nejnižšího skóre v kategorii Neuroticismus. Liberálové dosahují vysokého skóre v dimenzích Extraverze a Neuroticismus, oproti tomu ve škálách Přívětivost a Svědomitost je jejich skóre oproti ostatním skupinám nižší. Autokraté jsou při srovnání všech skupin spíše extravertní a svědomití, zároveň ovšem patří mezi méně přívětivé vyučovací přístupy. Dosahují však také poměrně nízkého skóre na škále Neuroticismus. Naopak Roboti se se svým skóre v dimenzi Neuroticismus umístili nejvýše. V ostatních škálách dosahují Roboti ze všech skupin nejnižších skóre, jsou tedy introvertnější, málo přívětiví a méně svědomití než jejich kolegové. Pouze u dimenze Otevřenost vůči zkušenostem nebyla korelace s osobnostními charakteristikami učitelů nalezena.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

- Blatný, M., Hřebíčková, M., Millová, K., Plháková, A., Řičan, P., Slezáčková, A., & Stuchlíková, I. (2012). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing.
- Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing.
- Cangelosi, J. S. (2009). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál.
- Čakrt, M. (2010). *Typologie osobnosti*. Praha: Management Press.
- Čechová, M., & Styblík, V. (1989). *Didaktika češtiny*. Praha: SPN.
- Čermáková, J. (2012). *Vztah mezi osobností učitele a užívaným vyučovacím stylem*. (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Đurič, L., Grác, J., & Štefanovič, J. (1988). *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Evans, C. (2004). Exploring the relationship between cognitive style and teaching style. *Educational Psychology*, 24(4), 509-530
- Evans, C. (2008). Exploring Teaching Styles and Cognitive Styles: Evidence from School Teachers in Canada. *North American Journal of Psychology*, 10(3), 567-582.
- Fenstermacher, G. D.; & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.
- Guryčová, K. (2012). *Vyučovací styly učitelů ZŠ a SŠ*. (Nepublikovaná postupová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Halešová, L. (2012). *Osobnostní charakteristiky učitelů ZŠ a SŠ*. (Nepublikovaná postupová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hřebíčková, M. (2011). *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing.
- Hřebíčková, M., & Urbánek, T. (2001). *NEO pětifaktorový osobnostní inventář*. Praha: Testcentrum.
- Hudecová, D. (2007). *Jak modernizovat výuku dějepisu*. Praha: ALBRA.
- Jandová, R. (2005). *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

- Juklová, K. (2009). *Identita začínajících učitelů*. (Disertační práce). Získáno 28. ledna 2014 z Archiv závěrečných prací - Informační systém Masarykovy univerzity (<[http://is.muni.cz/th/6899/ff\\_d/](http://is.muni.cz/th/6899/ff_d/)>).
- Klapal, V. (2006). *Pedagogická praxe*. Olomouc: UP v Olomouci.
- Kohn, M. L. (1969). *Class and Conformity: A Study in Values*. Homewood: Dorsey Press.
- Kouhoutek, R., & Ouroda, K. (2000). *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: CERM.
- Kučera, J. (1993). *Vliv osobnosti učitele a třídního učitele na výchovu problémových žáků na středním odborném učilišti*. (Nepublikovaná diplomová práce). Brno: VUT.
- Kyriacou, C. (2008). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- Lojová, G. (2005). *Individuálne osobnosti pri učení sa cudzích jazykov I: niektoré psychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing.
- Němečková, A. (2010). Mapování charakteristických rysů učitelů nadaných žáků. Získáno 19. února 2012 z Archiv závěrečných prací - Informační systém Masarykovy univerzity (<[http://is.muni.cz/th/175694/lf\\_m/](http://is.muni.cz/th/175694/lf_m/)>).
- Pařízek, V. (1988). *Učitel a jeho povolání*. Praha: SPN.
- Pasch, M., & kol. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál.
- Plháková, A. (2008). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Podhrázký, M. (2010). *Přehled juristiky z oblasti školství*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: TRITON.
- Provazník, K., Komárek, L., & Stěpanov, V. (1982). *Hygiena pedagogického procesu na základní škole*. Praha: Avicenum.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Říčan, P., & Krejčířová, D. (2006). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Smékalová, E., Dostál, D., & Lemrová, S. (pracovní verze). *Dotazník vyučovacích stylů (DVS)*. Olomouc: Katedra psychologie FF UP.

- Schmidbauer, W. (2008). *Syndrom pomocníka - Podněty pro duševní hygienu v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.
- Skarupská, H. (2009). *Studijní materiály - Skarupská Helena*. Získáno 12. ledna 2011 z Osobní stránky pedagogů Ústavu pedagogiky a sociálních studií UP: [http://pedagog.ic.cz/skarupska\\_dok/soubory/styly\\_uceni.pdf](http://pedagog.ic.cz/skarupska_dok/soubory/styly_uceni.pdf)
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Sup, J. (1985). *Pedagogická komunikace a příprava učitele na vyučování odborných předmětů*. Brno: VUT.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika*. Praha: Grada Publishing.
- Vališová, A., Dittrich, P., Dvořák, R., Dvořáková, M., Chval, M., Janebová, E., . . . Votavová, M. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing.
- Valouchová, E. (2007). *Sociální znevýhodnění v zákoně MŠMT*. Získáno 25. ledna 2012 z Archiv závěrečných prací - Informační systém Masarykovy univerzity (<[http://is.muni.cz/th/102761/fss\\_b/](http://is.muni.cz/th/102761/fss_b/)>).

## SEZNAM PŘÍLOH

**Příloha č. 1: Zadání diplomové práce**

**Příloha č. 2: Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce**

**Příloha č. 3: Vzor dotazníku DVS využitého ve výzkumu**

**Příloha č. 4: Přehled položek dotazníku DVS sytící dvě dvoupólové dimenze  
vyučovacích přístupů Vstřícnost-Rezervovanost a Strukturovanost-  
Chaotičnost**

**Příloha č. 5: Přehled vyučovacích přístupů se zařazením do kvadrantů**

**Příloha č. 6: Doprovodné grafy**

**Příloha č. 7: Seznam grafů, tabulek a obrázků**

**Příloha č. 8: Přehled dat využitých ve výzkumu**

## Příloha č. 1: Zadání diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Akademický rok: 2012/2013

Studijní program: Psychologie  
Forma: Prezenční  
Obor/komb.: Psychologie (PS)

### Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
GURYČOVÁ Klára	Soběšická 43, Brno - Husovice	F09281

#### TÉMA ČESKY:

Vyučovací styly a osobnostní charakteristiky učitelů ZŠ a SŠ

#### NÁZEV ANGLICKY:

Teaching Styles and Personal Characteristics of Elementary and Secondary School Teachers

#### VEDOUCÍ PRÁCE:

PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D. - PCH

#### ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Seznámení se s normami pro vypracování DP, dodržování zásad v nich uvedených.  
Studium literatury z oblastí pedagogické psychologie, psychologie osobnosti a výzkumů týkajících se této oblasti.
2. Popis teoretických východisek práce: pojem osobnost a osobnostní charakteristiky u učitelů, problematika vyučovacích stylů a individuálních přístupů pedagogů k žákům a ke třídě.
3. Hlavní témata teoretické části: předpokládaná osnova:  
Osobnostní charakteristiky: metody zjišťování, výzkumy.  
Osobnost: přehled pojetí pojmu, vývoj přístupů k osobnosti v psychologii, výzkumy v kontextu témat práce.  
Osobnost učitele: vývoj pojetí pojmu, utváření, typologie.  
Profese učitele: přehled pojetí problematiky, faktory ovlivňující podobu výuky.  
Vyučovací styly: vymezení, definice, vývoj pojetí pojmu, výzkumy vztahující se k této problematice.
4. Formulace výzkumného problému: Prozkoumání vyučovacích stylů a osobnostních charakteristik učitelů ZŠ a SŠ.  
Zjištění souvislostí mezi osobností učitele a jeho vyučovacím stylem.
5. Design výzkumného projektu:  
5a. Cíle výzkumu: prozkoumání osobnostních charakteristik a vyučovacích stylů učitelů ZŠ a SŠ.  
5b. Základní a výzkumný soubor: populace, cca. 300 učitelů ze ZŠ a SŠ v ČR, výzkumná spolupráce v rámci projektu IGA.  
5c. Metody sběru a zpracování dat: kvantitativní výzkum, zadání metod NEO Big Five a Dotazníku vyučovacích stylů učitelům na základních a středních školách v rámci České republiky.  
Zpracování dat, vyhodnocení dat, interpretace, vyjádření k platnosti hypotéz.  
5d. Očekávané výstupy a praktické dopady práce: zmapování osobnostních charakteristik a vyučovacích stylů učitelů ZŠ a SŠ, aktualizace a doplnění informací o významné profesní skupině.

#### SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- Kakirpaloglu, P. (2012). Úvod do psychologie osobnosti. Praha: Grada Publishing.
- Evans, C. (2008) Exploring Teaching Styles and Cognitive Styles: Evidence from School Teachers in Canada. North American Journal of Psychology, Vol. 10, No. 3, 567-582.
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). Vyučovací styly učitelů. Praha: Portál.
- Hřebíčková, M., & Urbánek, T. (2001). NEO pětifaktorový osobnostní inventář. Praha: Testcentrum.
- Průcha, J. (2002). Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál.

## Příloha č. 2: Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce

### ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

<b>Název práce:</b>	Vyučovací styly a Osobnostní charakteristiky učitelů ZŠ a SŠ
<b>Autor práce:</b>	Klára Guryčová
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.
<b>Počet stran a znaků:</b>	72 stran; 136 262 znaků
<b>Počet příloh:</b>	8
<b>Počet titulů použité literatury:</b>	42

**Abstrakt:** Diplomová práce se zabývá vyučovacími styly a přístupy učitelů a jejich souvislostí s osobnostními charakteristikami těchto pedagogů. V teoretické části práce je nejprve uvedena problematika osobnostních charakteristik, přehled typologií učitelů a souvisejících výzkumů. Dále jsou představeny vyučovací styly učitelů, jejich popis a identifikace. I zde jsou prezentovány existující typologie učitelů a soudobé výzkumy. V praktické části práce je uveden výzkum zaměřený na identifikaci preferovaných vyučovacích stylů a přístupů učitelů a jejich souvislost s osobnostními charakteristikami pedagogů. K tomuto účelu je ve výzkumu použit *Dotazník vyučovacích stylů (DVS)* a inventář *NEO Big Five*, Tyto dotazníky vyplnilo 473 učitelů základních a středních škol, kteří byli vybráni metodou náhodného stratifikovaného výběru. Výzkum neprokázal předpoklad, že učitelé s holistickým vyučovacím stylem jsou více přívětiví nebo otevření vůči zkušenosti než jejich analytici kolegové. Byla ale prokázána souvislost mezi osobnostními charakteristikami (vyjma dimenze Otevřenost vůči zkušenostem) a vyučovacími přístupy pedagogů.

**Klíčová slova:** osobnostní charakteristiky, vyučovací styl, učitel, typologie

## ABSTRACT OF THESIS

**Title:** The Teaching styles and Personal Characteristics of elementary and secondary school teachers

**Author:** Klára Guryčová

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

**Number of pages and characters:** 72 pages; 136 262 characters

**Number of appendices:** 8

**Number of references:** 42

**Abstract:** Thesis deals with the teaching styles and attitudes of teachers and the relation between them and personal characteristics of the teachers. Theoretical part of the thesis introduces the issue of personal characteristics, few best known typologies of teachers and related research. It is also focused on teaching styles of teachers, their description and identification. It is presented some recent studies about the classification of different teaching styles. In the practical part is research aimed to identify preferred teaching styles and also examining the relationship between teaching styles or teaching attitudes and personal characteristics of teachers. In this study were 473 elementary and secondary school teachers who completed the *Teaching Styles Questionnaire (TSQ)* and *NEO Big Five*. All teachers were selected by random stratified selection. The research did not prove the assumption that teachers with holistic teaching style are more agreeable or open to experience than their analytic colleagues. But there was a correlation between personal characteristics (except for Openness for experience dimension) and teaching attitudes.

**Key words:** personal characteristic, teaching style, teacher, typology



### Příloha č. 3: Vzor dotazníku DVS využitého ve výzkumu

#### Dotazník vyučovacích stylů (TSQ)

Přečtěte si prosím pozorně následující tvrzení a u každého z nich zakroužkujte příslušnou číslici podle toho, nakolik s daným tvrzením souhlasíte či nesouhlasíte:

	Zcela nesouhlasím 1	Spíše nesouhlasím 2	Nevím 3	Spíše souhlasím 4	Zcela souhlasím 5
1. Moje plánovací a organizační schopnosti se mohou zdát jako neefektivní a zmatené.	1	2	3	4	5
2. Mé chování je extrovertní ve třídě i mimo ni.	1	2	3	4	5
3. Při plnění úkolů mám sklon jednat impulzivně, spíše než opatrně či rozvážně.	1	2	3	4	5
4. Je pro mě obtížné podřídit se pravidlům a postupům.	1	2	3	4	5
5. Jsem motivován/a vnějšími odměnami.	1	2	3	4	5
6. Vyhledávám a potřebuji hodně podpory.	1	2	3	4	5
7. Nejsem moc kreativní v plánování, úkolech, nápadech a myšlení.	1	2	3	4	5
8. Jsem dobrý/á ve vidění „vyšších cílů“, v plánování a vyučování a vyhýbám se omezenému, úzkému zaměření mých hodin.	1	2	3	4	5
9. Jsem velmi aktivní ve třídě i mimo ni.	1	2	3	4	5
10. Jsem velmi přátelský/á a společenský/á.	1	2	3	4	5
11. Jsem velmi intuitivní ve svých rozhodováních na úkor racionality.	1	2	3	4	5
12. Málo se zajímám o precizní, detailní plánování a dokončení.	1	2	3	4	5
13. Jsem velmi originální a individuální v myšlení.	1	2	3	4	5
14. Je pro mě lehké vyjádřit své emoce.	1	2	3	4	5
15. Nekladu silný důraz na disciplínu ve třídě.	1	2	3	4	5
16. Upřednostňuji neformální postoje před formálními.	1	2	3	4	5

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 17. Vidím svou roli spíše jako pomocníka/spolupracovníka a rád postoupím zodpovědnost žákům/studentům.      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. V hodinách se většinou zaměřuji na zahrnutí celé třídy do práce, spíše než na individuální práci.       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Hodně používám vlastní příklady.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Nekladu velký důraz na znalosti jedince, spíše vidím jako důležitější souvislosti než jednotlivá fakta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. V hodinách střídám liberální a přísný postoj k žákům/studentům.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Nejsem ochotný/á podávat kritickou zpětnou vazbu žákům/studentům a často je neopravím.                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Poskytuji převážně fakta spíše než principy.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Moje vyučování je jen málo strukturované – často se vzdám od tématu.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Nepokládám v hodinách moc otázek.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Domácí úkoly představují pro děti individualizovanou šanci, spíše než jen běžné metody.                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Nejsem moc pragmatický/á v práci, plánech, zadáních a známkách.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Psaní testů není v mých hodinách časté.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Moje známkování není moc důkladné.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Jsem nestálý/á v plánech, vyučování a hodnocení.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Mé záznamy nejsou moc dobře organizované.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Je pro mě obtížné posoudit své vystupování/vyučování.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Moje vyučovací plány postrádají strukturu.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Velice oceňuji používání počítačové techniky.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**Příloha č. 4: Přehled položek dotazníku DVS sytící dvě dvoupólové dimenze  
vyučovacích přístupů Vstřícnost-Rezervovanost a Strukturovanost-  
Chaotičnost**

**1. Složka vyučovacího přístupu – Dimenze *STRUKTUROVANOST-CHAOTIČNOST***

**Synonyma:** důkladný, věcný, pragmatický (protiklad: lhostejný, nejistý, ležerní)

**Položky dotazníku sytící 1. složku vyučovacího přístupu:** 1, 4, 12, 22, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 33

1. Moje plánovací a organizační schopnosti se mohou zdát jako neefektivní a zmatené.
4. Je pro mě obtížné podřídit se pravidlům a postupům.
12. Málo se zajímám o precizní, detailní plánování a dokončení.
22. Nejsem ochotný/á podávat kritickou zpětnou vazbu žákům/studentům a často je neopravím.
24. Moje vyučování je jen málo strukturované – často se vzdám od tématu.
25. Nepokládám v hodinách moc otázek.
27. Nejsem moc pragmatický/á v práci, plánech, zadáních a známkách.
29. Moje známkování není moc důkladné.
30. Jsem nestálý/á v plánech, vyučování a hodnocení.
31. Mé záznamy nejsou moc dobře organizované.
32. Je pro mě obtížné posoudit své vystupování/vyučování.
33. Moje vyučovací plány postrádají strukturu.

## **2. Složka vyučovacího přístupu – Dimenze *VSTŘÍCNOST-REZERVOVANOST***

**Synonyma:** společenský, vstřícný, intuitivní, neformální (protiklad: odtažitý, nevstřícný)

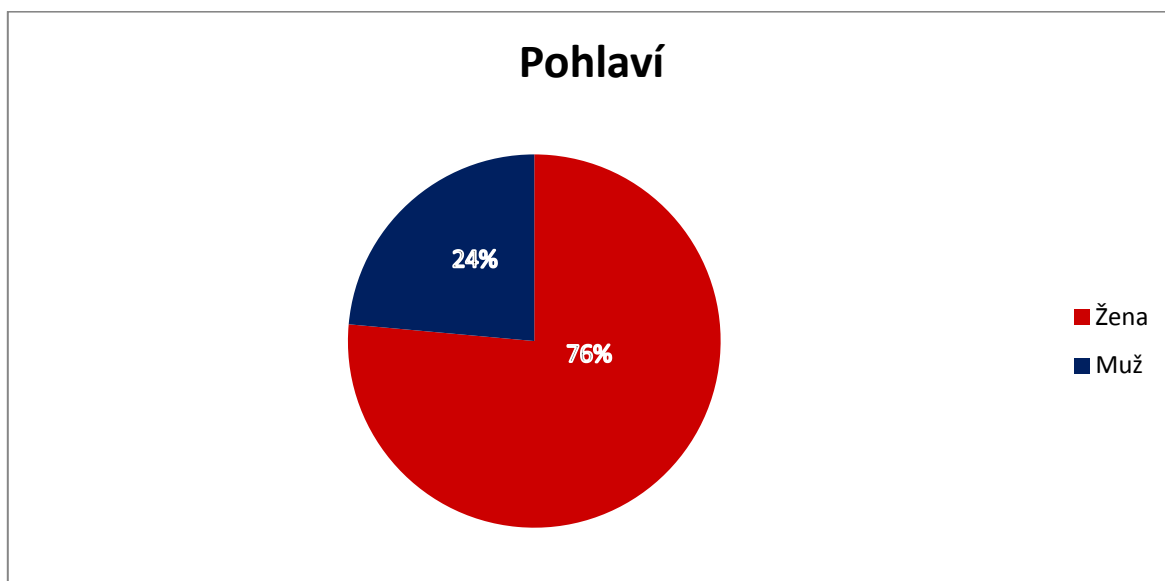
**Položky dotazníku sytící 2. složku vyučovacího přístupu:** 2, 8, 9, 10, 13, 14, 18, 19, 21

- 2. Mé chování je extrovertní ve třídě i mimo ni.
- 8. Jsem dobrý/á ve vidění „vyšších cílů“, v plánování a vyučování a vyhýbám se omezenému, úzkému zaměření mých hodin.
- 9. Jsem velmi aktivní ve třídě i mimo ni.
- 10. Jsem velmi přátelský/á a společenský/á.
- 13. Jsem velmi originální a individuální v myšlení.
- 14. Je pro mě lehké vyjádřit své emoce.
- 18. V hodinách se většinou zaměřuji na zahrnutí celé třídy do práce, spíš než na individuální práci.
- 19. Hodně používám vlastní příklady.
- 21. V hodinách střídám liberální a přísný postoj k žákům/studentům.

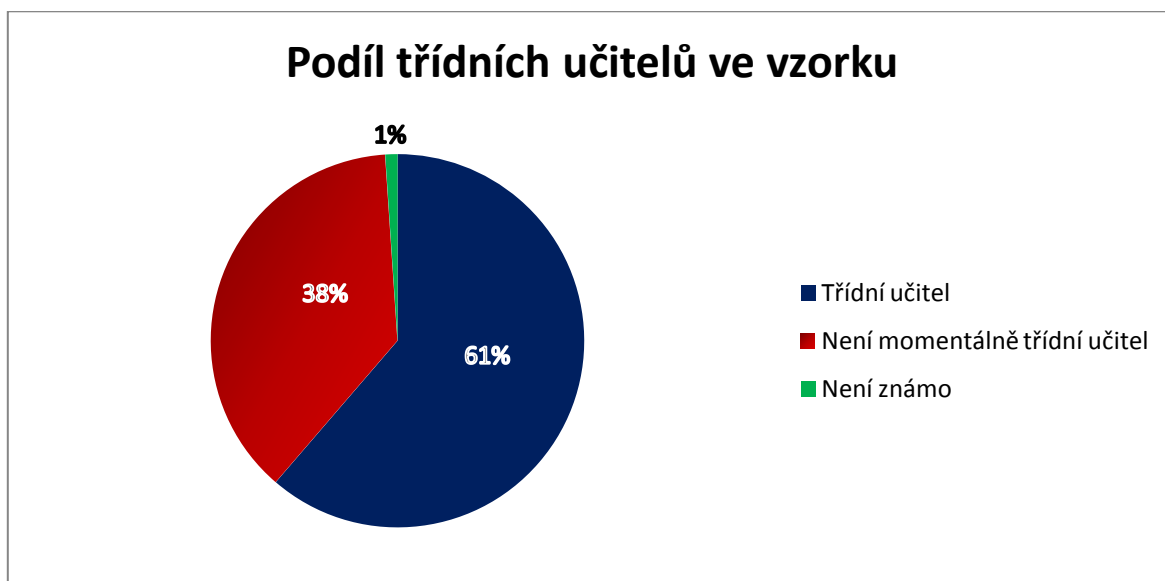
## Příloha č. 5: Přehled vyučovacích přístupů se zařazením do kvadrantů

<p><b>1. Kvadrant: Vstřícný, strukturovaný</b> <b>„Demokrat“</b></p> <p>Vyučování v příjemné atmosféře, ale zároveň zaměřené na výstupy, pedagog je autentický. Příznivá kombinace pro efektivitu učení i žákův rozvoj.</p>	<p><b>2. Kvadrant: Vstřícný, chaotický</b> <b>„Liberál“</b></p> <p>Pozitivní vztah se žáky, kontakty se studenty ho baví, ve vyučování hledá smysl, snaží se ho dělat zajímavým, učí žáky souvislostem, je autentický. Ve výuce ovšem často náladový, v plánech chaotický, nestrukturovaný.</p>
<p><b>3. Kvadrant: Rezervovaný, strukturovaný</b> <b>„Autokrat“</b></p> <p>Předkládá jasnou strukturu předmětu, má velké požadavky na žáky, avšak nezajímá se o ně a jejich potřeby. Akademik, autorita ze strachu, sebejistý, konzervativní.</p>	<p><b>4. Kvadrant: Rezervovaný, chaotický</b> <b>„Robot“</b></p> <p>Učení ho nebaví, žáci ho obtěžují, povinností se snaží vyhnout, chybí zaujetí a nadšení pro práci, často přítomná ztráta ideálů. Riziko počínajícího vyhoření.</p>

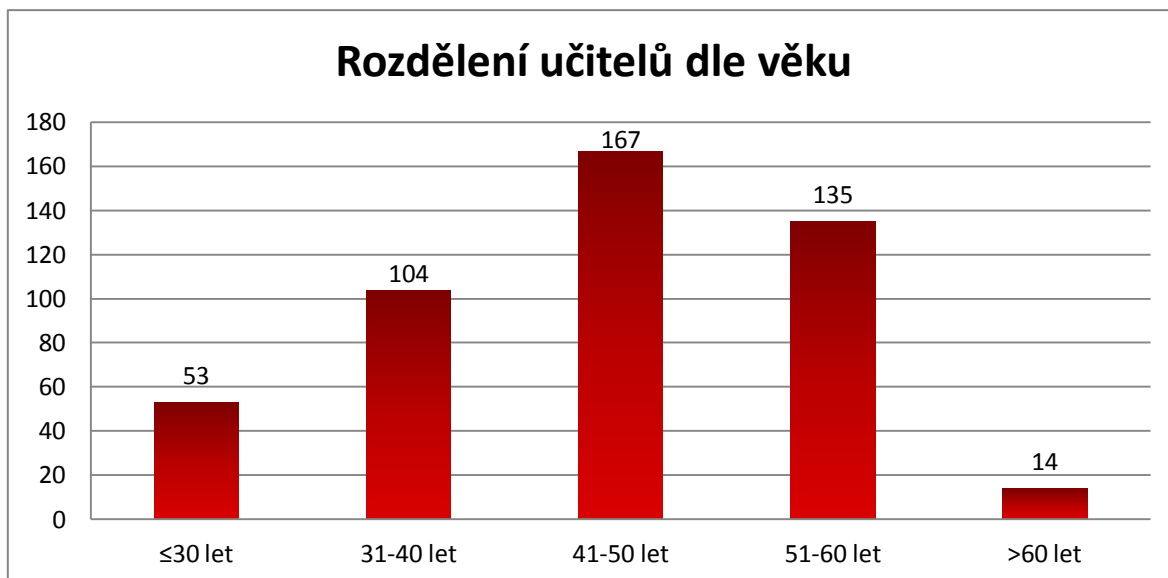
## Příloha č. 6: Doprovodné grafy



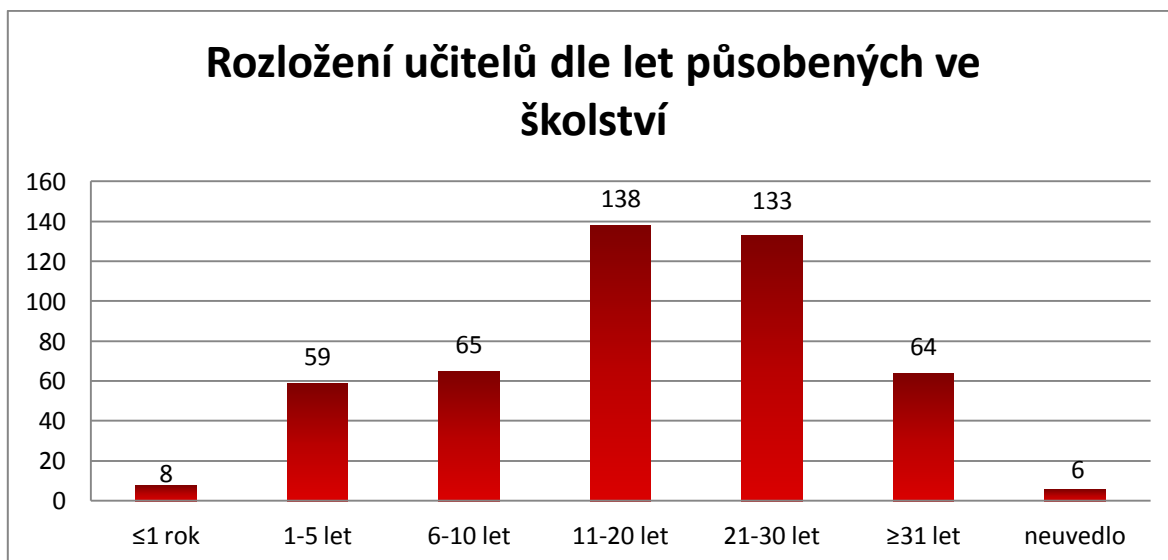
Graf 4 Rozložení učitelů dle pohlaví



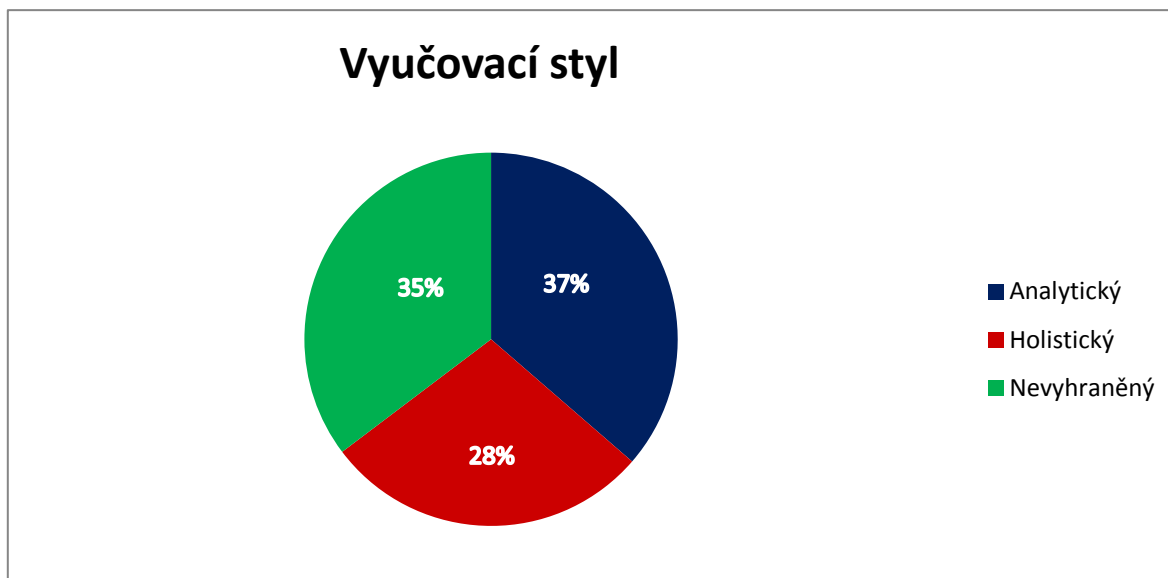
Graf 5 Podíl třídních učitelů ve výzkumném vzorku



Graf 6 Rozložení učitelů do intervalů dle věku



Graf 7 Rozdělení učitelů do intervalů dle délky praxe



Graf 8 Rozložení vyučovacích stylů ve výzkumném vzorku

Spearman		Neuroti- cismus	Extraverze	Otevřenost vůči zkušenosti	Přívětivost	Svědomitost
Vyučovací styl (A-H)	Correlation Coefficient	,168**	,167**	,008	-,141**	-,337**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,855	,002	,000
	N	473	473	473	473	473

Tabulka 23 Spearmanova neparametrická korelace pro Vyučovací styl a dimenze NEO Big Five



<b>ANOVA</b>		<b>Sum of Squares</b>	<b>df</b>	<b>Mean Square</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
<b>Extraverze</b>	Between Groups	5017,524	4	1254,381	33,178	,000
	Within Groups	17693,985	468	37,808		
	Total	22711,510	472			
<b>Neuroticismus</b>	Between Groups	1277,607	4	319,402	6,883	,000
	Within Groups	21716,385	468	46,403		
	Total	22993,992	472			
<b>Otevřenost vůči zkušenostem</b>	Between Groups	286,627	4	71,657	2,224	,065
	Within Groups	15079,889	468	32,222		
	Total	15366,516	472			
<b>Svědomitost</b>	Between Groups	3621,531	4	905,383	28,294	,000
	Within Groups	14975,437	468	31,999		
	Total	18596,968	472			
<b>Přívětivost</b>	Between Groups	472,797	4	118,199	4,744	,001
	Within Groups	11659,456	468	24,913		
	Total	12132,254	472			

**Tabulka 24 ANOVA pro dimenze NEO Big Five**

## **Příloha č. 7: Seznam grafů a tabulek**

### **Přehled grafů**

Graf 1 Rozložení holistického a analytického vyučovacího stylu s ohledem na pohlaví pedagogů

Graf 2 Rozložení učitelů v kvadrantech

1. Kvadrant (vlevo nahoře)= „demokrat“;
2. Kvadrant (vpravo nahoře)= „Liberál“;
3. Kvadrant (vlevo dole)= „Autokrat“;
4. Kvadrant (vpravo dole) = „robot“

Graf 3 Rozdělení učitelů do kvadrantů s ohledem na pohlaví

Graf 4 Rozložení učitelů dle pohlaví

Graf 5 Podíl třídních učitelů ve výzkumném vzorku

Graf 6 Rozložení učitelů do intervalů dle věku

Graf 7 Rozdělení učitelů do intervalů dle délky praxe

Graf 8 Rozložení vyučovacích stylů ve výzkumném vzorku

### **Přehled tabulek**

Tabulka 1 Rozložení učitelů dle věku a pohlaví

Tabulka 2 Rozdělení pedagogů dle typu školy

Tabulka 3 Rozdělení učitelů dle doby působení ve školství, pohlaví a třídnictví

Tabulka 4 Výsledky hrubých skóre a percentilů dosažených pedagogy ve výzkumném souboru v NEO Big Five

Tabulka 5 Výsledky H1 – srovnání Přívětivost a Holistický vyučovací styl

Tabulka 6 Výsledky H2 – srovnání Otevřenost vůči zkušenostem a Holistický vyučovací styl

Tabulka 7 Výsledky H3 – srovnání Extraverze a Vyučovací styl

Tabulka 8 Výsledky H4 – srovnání Svědomitost a Vyučovací styl

Tabulka 9 Výsledky H5 – srovnání Neuroticismus a Vyučovací styl

Tabulka 10 Výsledky H6 – srovnání Extraverze a Vyučovací přístup

Tabulka 11 Bonferroni – Extraverze

Tabulka 12 Výsledky učitelů ve škále Extraverze pro každý z vyučovacích přístupů

Tabulka 13 Výsledky H7 – srovnání Neuroticismus a Vyučovací přístup

Tabulka 14 Bonferroni – Neuroticismus

Tabulka 15 Výsledky učitelů ve škále Neuroticismus pro každý z vyučovacích přístupů

Tabulka 16 Výsledky H8 – srovnání Otevřenost vůči zkušenostem a Vyučovací přístup

Tabulka 17 Výsledky H9 – srovnání Svědomitost a Vyučovací přístup

Tabulka 18 Bonferroni – Svědomitost

Tabulka 19 Výsledky učitelů ve škále Svědomitost pro každý z vyučovacích přístupů

Tabulka 20 Výsledky H10 – srovnání přívětivost a Vyučovací přístup

Tabulka 21 Bonferroni – Přívětivost

Tabulka 22 Výsledky učitelů ve škále Přívětivost pro každý z vyučovacích přístupů

Tabulka 23 Spearmanova neparametrická korelace pro Vyučovací styl a dimenze NEO Big Five

Tabulka 24 ANOVA pro dimenze NEO Big Five

















