

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

**ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST A VYUČOVACÍ STYLY
UČITELŮ ZŠ A SŠ**

**Life satisfaction and teaching styles of primary and secondary school
teachers**



Magisterská diplomová práce

Autor: Tereza Kelnarová
Vedoucí práce: PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D.

Olomouc
2014

„Ochrana informací v souladu s ustanovením § 47b zákona o vysokých školách, autorským zákonem a směrnicí rektora k Zadání tématu, odevzdávání a evidence údajů o bakalářské, diplomové, disertační práci a rigorózní práci a způsob jejich zveřejnění. Student odpovídá za to, že veřejná část závěrečné práce je koncipována a strukturována tak, aby podávala úplné informace o cílech závěrečné práce a dosažených výsledcích. Student nebude zveřejňovat v elektronické verzi závěrečné práce plné znění standardizovaných psychodiagnostických metod chráněných autorským zákonem (záznamový arch, test/dotazník, manuál). Plné znění psychodiagnostických metod může být pouze přílohou tištěné verze závěrečné práce. Zveřejnění je možné pouze po dohodě s autorem nebo vydavatelem.“

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma:

„Životní spokojenost a vyučovací styly učitelů ZŠ a SŠ“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne.....

Podpis.....

Děkuji grantu UP – (IGA, Mapování vyučovacích stylů učitelů jako metoda nezbytného rozvoje lidských zdrojů ve školství: FF-2012-053), poskytnutého na základě Studentské grantové soutěže, za finanční podporu našeho výzkumného projektu.

Mé poděkování patří rovněž PhDr. Soni Lemrové, Ph.D. za odborné vedení práce, podnětné rady a vstřícnost.

OBSAH

ÚVOD	7
1 SOUČASNÝ STAV ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ	9
1.1 Reformní úsilí.....	9
1.2 Aktuální problémy školství.....	10
1.3 Pojetí učitelské profese v médiích.....	11
2 PROFESE UČITELE	12
2.1 Vymezení povolání učitele.....	12
2.2 Typologie učitelů	13
2.3 Požadavky kladené na učitele	14
2.3.1 Osobnostní charakteristiky učitelů.....	15
2.3.2 Profesní kompetence a pedagogické dovednosti učitelů	15
2.3.3 Motivace k výkonu učitelského povolání	17
2.4 Zátěž a stres v učitelském povolání	18
2.5 Pracovní prostředí učitelů a pracovní spokojenost.....	20
3 VYUČOVACÍ STYLY UČITELŮ	21
3.1 Vymezení výchovného stylu	21
3.2 Vymezení vyučovacího stylu	22
3.3 Dělení vyučovacích stylů	23
3.4 Vyučovací styl učitele a učební styl žáka	26
3.5 Možnosti diagnostiky vlastního vyučovacího stylu	27
4 ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST	29
4.1 Definice životní spokojenosti.....	29
4.2 Terminologická vymezení.....	30
4.2.1 Osobní pohoda (well – being), štěstí (happiness) a flow	30
4.2.2 Kvalita života (quality of life)	31
4.3 Zdroje životní spokojenosti.....	32
4.3.1 Sociodemografické a ekonomické faktory	32

4.3.2	Další determinanty životní spokojenosti.....	34
4.4	Metody zjišťování životní spokojenosti.....	34
5	Z DOSAVADNÍCH VÝZKUMŮ K DANÉMU TÉMATU.....	36
5.1	Výzkumy vyučovacích stylů.....	36
5.2	Výzkumy životní a pracovní spokojenosti.....	38
6	VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE PRÁCE A HYPOTÉZY.....	41
6.1	Výzkumný problém.....	41
6.2	Cíle práce a hypotézy.....	42
7	POPIS ZVOLENÉHO METODOLOGICKÉHO RÁMCE A METOD.....	44
7.1	Zvolený typ výzkumu.....	44
7.2	Metody sběru dat.....	44
7.2.1	Dotazník životní spokojenosti (DŽS).....	44
7.2.2	Dotazník vyučovacích stylů (DVS).....	46
7.3	Metody zpracování a analýzy dat.....	47
7.4	Etické problémy a způsob jejich řešení.....	48
8	VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	49
8.1	Způsob výběru vzorku z populace.....	49
8.2	Popis zkoumaného souboru.....	49
9	VÝSLEDKY.....	51
9.1	Základní výstupy Dotazníku životní spokojenosti.....	51
9.1.1	Životní spokojenost zkoumaného souboru učitelů.....	51
9.1.2	Podrobnější analýza jednotlivých dimenzí DŽS.....	52
9.1.3	Srovnání průměrných hrubých skóre v dimenzích DŽS s normami.....	57
9.1.4	Detailní analýza položek DŽS.....	58
9.2	Základní výstupy Dotazníku vyučovacích stylů.....	62
9.2.1	Zastoupení vyučovacích stylů u výběrového souboru učitelů.....	62
9.2.2	Zastoupení vyučovacích typů u výběrového souboru učitelů.....	63
9.3	Analýza spokojenosti učitelů z hlediska sociodemografických údajů.....	66

9.3.1	Rozdíl ve vnímání dimenzí DŽS z pohledu pohlaví a typu školy	66
9.3.2	Koreláty vybraných proměnných a dimenzí DŽS	67
9.4	Analýza vyučovacích stylů z hlediska sociodemografických údajů	68
9.5	Životní spokojenost učitelů ve vztahu k vyučovacím stylům a typům	69
9.6	K platnosti hypotéz	73
9.6.1	Vyjádření k výzkumným otázkám.....	74
10	DISKUZE	75
11	ZÁVĚR.....	84
	SOUHRN	86
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY	91
	SEZNAM PŘÍLOH.....	98

ÚVOD

Vzdělanost byla odnepaměti vysoce ceněna a považována za jednu z nejvýznamnějších hodnot vyspělé civilizace. Naši předkové již dávno rozuměli tomu, že vědění dává každému člověku moc a sílu nebývalých rozměrů. Také současná společnost je založena na úctě ke vzdělání, které je díky učitelům předáváno dále. Profese učitele provází lidstvo už od pradávna. Dříve byli učitelé uznáváni a považováni za samotné nositele kultury, za osobní rádce či dokonce za průvodce životem. Také v dnešní době je profese učitele převážně ceněna a zůstává nadále předmětem širokého zájmu veřejnosti. Zájem je veskrze pozitivní, protože většina z nás si uvědomuje, jak je vzdělání nesmírně důležité pro každého člověka a pro rozvoj kultury společnosti.

Ve společnosti dochází v posledních několika dekádách k výrazným změnám v životním stylu a hodnotové orientaci. Zároveň se mění i postoje, životní cíle a celkové smýšlení nás všech. Je zcela zřejmé, že tyto změny se promítají i do oblasti vzdělávání a učitelé se musí trendům dnešní uspěchané doby přizpůsobit a adaptovat se na nové podmínky. Učitelské povolání je tedy v současnosti zatěžováno častými změnami v legislativě a restrukturalizacemi v oblasti školství, které se nachází ve stavu neustálé transformace. Rychlým tempem se také rozvíjí nové evaluační systémy, mezinárodní porovnávání, vzdělávací standardy a na pedagogy jsou tak mnohdy kladeny velmi vysoké nároky. Všechny tyto nové požadavky a častá kritika tak mohou mít za následek vyčerpání učitelů a lze tudíž předpokládat, že mají negativní dopad i na celkovou kvalitu života jednotlivých pedagogů. V návaznosti na výše uvedenou problematiku nás zajímalo, jak se tyto změny odráží na situaci učitelů, na jejich spokojenosti a způsobu, jakým přistupují k samotné výuce.

Diplomová práce navazuje na ročníkovou práci *Životní spokojenost učitelů ZŠ a SŠ*, ve které jsme se zabývali celkovou životní spokojeností pedagogů. Nyní se zaměříme na podrobnější analýzu životní spokojenosti a její jednotlivé dimenze. Předmětem našeho výzkumu jsou rovněž vyučovací styly u rozšířeného souboru učitelů základních a středních škol z celé ČR. Dále se pokusíme odpovědět na otázku, zda se spokojenost a psychická pohoda této profesní skupiny promítá i do způsobu vedení jejich výuky.

Vlastnímu výzkumu předchází stručný popis aktuálních problémů ve školství a zevrubná charakteristika učitelské profese. Dále se zabýváme vyučovacími styly a vymezujeme související pojmy a rovněž se zaměřujeme na konstrukt životní spokojenosti

a jeho jednotlivé součásti. Na závěr teoretické části práce představíme vybrané relevantní výzkumy, které se zabývají životní spokojeností a vyučovacími styly.

Práce vychází z projektu s názvem *IGA, Mapování vyučovacích stylů učitelů jako metoda nezbytného rozvoje lidských zdrojů ve školství: FF-2012-053*, který je zaměřen na komplexní pojetí pedagoga, včetně jeho osobnostních charakteristik, vyučovacího stylu, životních hodnot a kariérových kotev.

Doufáme, že výsledky výzkumu diplomové práce mohou být přínosné nejen pro zájemce o tuto tematiku a pro učitele, kterých se daná problematika bezprostředně týká, ale i pro samotné reformátory školství, aby byly jednotlivé inovace koncipovány i s ohledem na potřeby pedagogů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOUČASNÝ STAV ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ

1.1 Reformní úsilí

Učitelé českých škol se v současnosti nacházejí na prahu proměny školy a vzdělávání. Za jednu z nejvýraznějších změn lze považovat tzv. kurikulární reformu, která vychází z dokumentu Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha, 2001). Bílá kniha doporučila vytvoření tří úrovní definování školního vzdělávání, a to jako státní, rámcové a školní vzdělávání programy (Vašutová, 2007). V. Spilková a J. Vašutová (2008) dodávají, že právě tyto dokumenty představují zásadní obrat v pojetí vzdělání, v pojetí funkcí a klíčových cílů školy a také v pojetí kvalitní výuky a strategii učení. Hlavním záměrem reformy je najít rovnováhu mezi jednotlivými dimenzemi vzdělávání. Základním cílem vzdělávání je vybavit žáky kompetencemi, které jsou chápány jako komplex znalostní, postojů, dovedností a hodnot. Dle MŠMT (2001) spočívá hlavní kurikulární změna především v přesunu centra pozornosti od vzdělávacího obsahu směrem k samotným žákům. Důraz je kladen na rozvoj tzv. klíčových kompetencí. Jedinec, disponující klíčovými kompetencemi, je schopen efektivně komunikovat, samostatně řešit problémy, pracovat v týmu, hovořit v cizím jazyce, užívat ICT, občansky jednat a kulturně se chovat. Nově se tak přistupuje ke strukturování vzdělávacího obsahu podle specifických oblastí, které umožňují sdružovat poznatky z více předmětů. Kurikulární reforma by tak měla zcela změnit základní pojetí vzdělávání.

Hodnotící dokument kurikulární reformy Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání (MŠMT, 2009) však ukázal, že mnoho reforem nebylo vůbec uskutečněno nebo byly změny zavedeny jen v omezeném rozsahu. Za hlavní příčiny tohoto neúspěchu se považují především nedostatek finanční a metodické opory, rozdílnost názorů v oblasti odborného smýšlení, nízká propojenost mezi vzdělávací politikou a vzděláváním v praxi, nepřipravenost veřejnosti a celkový nesystematický přístup k reformním otázkám. Na základě uvedených zjištění autoři analýzy doporučují vytvořit podrobný strategický plán, který by spočíval v důkladném monitorování proměn vzdělávacího systému, přičemž vytvořené nové programy by byly pečlivě hodnoceny a revidovány. Jen tak by bylo možné upravovat parametry vzdělávacího systému dle aktuálních potřeb a zároveň v souladu s dlouhodobou vizí.

1.2 Aktuální problémy školství

V současné době je snad nejvíce diskutovaná problematika platů pedagogů. Učitelé jsou řazeni spíše mezi profese finančně podhodnocované. V roce 2012 vláda schválila úsporná opatření ve výši 2,5 miliardy korun a uchýlila se, k plošnému snižování platů oproti původně slibovanému navýšení (ČTK, 2. dubna 2012).

V souvislosti s problematikou učitelských platů ministerstvo školství představilo návrh na možnost kariérního růstu pedagogů, kteří by měli skládat atestace a dostávat tak finanční odměnu úměrně míře kvalifikace. O kolik by si učitelé přilepšili, zatím však není jasné (Jiříčka, 6. 12. 2013). Stejně tak není prozatím zcela zřejmá ani konkrétní podoba chystaného kariérního řádu, ani její termín uvedení do praxe. Prozatím se uvažuje o zavedení změny v roce 2015. Další otázkou je, jak by měl být kariérní růst učitelů hodnocen. Podle MŠMT není možné, aby byl evaluován pouze na základě absolvování vzdělávacích kurzů, důležitá je především kvalita a způsob výuky (Novák, 17. 1. 2014).

Dalším aktuálně velmi diskutovaným tématem je nedostatečná kvalifikace pedagogických pracovníků. Ministerstvo školství uvedlo v platnost zákon, podle kterého je nezbytné, aby učitelé bez nedostatečné či neodpovídající kvalifikaci opustili školství do konce roku nebo zahájili studium. Podle odhadů má nevyhovující kvalifikaci cca 17 000 vyučujících. Již nyní se objevují odhady, že v některých částech republiky reálně hrozí, že ve školách po odchodu nekvalifikovaných kantorů nebude mít žáky kdo učit (Stadler, 1. 6. 2013).

J. Štefflová (2012) uvádí, že z důvodu častých neopodstatněných změn se vůči MŠMT zvedá ze strany pedagogů všech typů škol velká vlna kritiky. Stížnosti se týkají především nepředvídatelných chaotických zásahů a změn bez podrobné analýzy reálného stavu. Obecně mezi aktuální nejvíce ožehavá témata, řešená politiky, veřejnosti i samotnými učiteli, patří již zmíněné finance a otázka celoživotního vzdělávání, dále nedostatek pracovních míst ve školství, plošné testování žáků základních škol, nerovnoměrné množství žáků ve třídách, státní maturity a příprava pedagogů na jejich hodnocení. Rovněž se řeší stav a úroveň výuky učňů, akreditace vzdělávacích programů vysokých škol, školné, adekvátní příprava budoucích učitelů a mnoho dalších soudobých problémů.

1.3 Pojetí učitelé profese v médiích

Pojetí učitele v médiích všeobecně je vázáno na složky školské politiky a otázky učitelé platů. Učitelé profese v mediální reflexi je vnímána jako profese, která není příliš náročná vzhledem k průpravě a znalostem, ale je náročná na nervové vypětí a zvládání zátěžových situací. Náročnost je spatřována především v tom, že zvládání dětí je v současné době obtížnější, než dříve a učitel má méně nástrojů, které může pro posílení své autority použít. V médiích je v současnosti také často poukazováno na množství požadavků, které se na učitele kladou. Je vyžadováno, aby pedagog zvládal problematiku daného předmětu na expertní úrovni a to zároveň i z hlediska pedagogického (Syřiště, 2002).

Podle J. Vašutové (2007) se v médiích často objevují laiky vyslovované mýty, které učitelé profesi výrazně ubírají na prestiži. Tyto mýty pak přispívají k nízkému sebehodnocení a profesnímu sebevědomí učitelů. Jedním z mýtů je například tvrzení, že učitelství nevyžaduje žádné specifické dovednosti ani profesní vzdělání. Nejoblíbenějším laickým mýtem je, že učitelé mají hodně volného času a dlouhé prázdniny. Ve skutečnosti je ale samotný výkon natolik náročný a vyčerpávající, že jej nelze měřit pouze na základě počtu odpracovaných hodin. I. Syřiště (2002, s. 241) upozorňuje, že učitel je v mediální reflexi nejčastěji prezentován jako „pedantský, trochu frustrovaný a unavený člověk, který se pouze spoléhá na rozhodnutí jiných a obtížně dokáže vyargumentovat náročnost a kvalitu své profese a své osoby.“ J. Vašutová (2007) dodává, že učitelé vždy patřili a pravděpodobně budou patřit i nadále mezi dosti kritizovanou profesní skupinu. Je tedy nezbytné, aby se naučili argumentovat při obhajobě svých profesních požadavků, aby byli schopni prezentovat v médiích i na veřejnosti své pedagogické úspěchy a aby upozorňovali na složité a stále se měnící pracovní podmínky.

Tímto stručným vzhledem do situace ve školství jsme se pokusili nastínit několik nejaktuálnějších problémů. Učitelů středních i základních škol se tato problematika osobně dotýká a může mít tedy vliv na jejich psychický stav, životní spokojenost a styl vyučování.

2 PROFESE UČITELE

O učitelské profesi pojednává ohromné množství literatury jak v České republice, tak i v zahraničí. Jedna věc ale zůstává velmi zarážející. Přestože bylo o této tematice napsáno již mnoho, pojem „učitel“ není téměř nikdy přesně vymezen a definován. Zdá se tedy, že je tento pojem jednoznačně chápán laiky i odborníky. Takový předpoklad je ale ve svém konečném důsledku chybný (Průcha, 2002).

2.1 Vymezení povolání učitele

V běžné komunikaci je za učitele považována osoba, která vyučuje ve škole (Průcha, 2002). J. Vašutová (2007) uvádí, že učitel je člověk, jehož náplní práce je výchova a vzdělávání žáků, studentů i dospělých. J. Čáp a J. Mareš (2001) zmiňují, že učitel vždy patří k významným osobám v životě dětí a mládeže. Může působit velmi příznivě, nebo naopak silně nepříznivě, svým výchovným působením, komunikací, interakcí a osobností. Může se pro žáky stát i důležitým modelem pro život. Podle J. Průchy (2002) však všechna tato vymezení nejsou zcela jednoznačná. Pro objasnění učitelské profese je nezbytné opírat se nejen o pedagogickou teorii, ale také o sociologické a právní explanace. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 261) definuje povolání učitele takto: *„Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“* Průcha (2002) dále v rámci vymezení učitelské profese rozlišuje mezi pojmy edukátor (odborník, který provádí edukaci) a pedagogický pracovník (osoba vykonávající výchovnou a vzdělávací činnost bez ohledu na přímou vyučovací povinnost). Učitelství jako takové je postaveno na třech základních konceptech. Prvním je aktivita, což znamená, že mezi učitele jsou řazeni pouze ti, kdo vykonávají přímo vyučovací činnost. Dalším je profesionalita, tj. z definice jsou vyloučeny všechny osoby, které pracují ve vzdělávacích institucích, avšak nevyučují. Posledním konceptem je vzdělávací program, to znamená, že za učitele jsou považováni pouze ti, kteří přímo vyučují žáky, nikoliv ti, kdo provádí určité služby týkající se vzdělávání.

Vzhledem ke specifčnosti a rozmanitosti učitelského povolání je možná i další kategorizace na základě několika kritérií. J. Vašutová (2007) učitelskou profesi popisuje z hlediska vyučovací činnosti. Vyučovací činnost spočívá v působení všemi didaktickými prostředky na žáky a je tvořena třemi etapami: projektování, vyučování a hodnocení. Kromě výše uvedených činností vykonávají učitelé také konzultační a administrační

činnost, výchovné práce, sebevzdělávání, koncepční činnost a v neposlední řadě zabezpečují styk s veřejností, především s rodičovskou komunitou. Podle J. Čápa a J. Mareše (2001) je hlavní náplní činnosti učitelů vzdělávat, tedy zprostředkovávat vědomosti, znalosti a způsoby myšlení a vychovávat, tedy rozvíjet zájmy, postoje, schopnosti a charakter žáků. J. Průcha (2002) udává, že učitelskou profesi lze kromě činnosti kategorizovat i podle funkcí, které ve školách zastávají. Učitelství je dále rozrůzněno podle druhů edukačních institucí, v nichž se daný kantor realizuje. Významné pro objasnění profese pedagoga jsou také tzv. objektivní determinanty, tedy ty faktory, které jsou dány politickým, sociálním a ekonomickým prostředím.

2.2 Typologie učitelů

Učitelství patří mezi jednu z nejrozšířenějších profesí. Je tedy zřejmé, že je mezi kantory možné vymezit určité typy se specifickými charakteristikami. Jedna z možných typologií je vázána přímo na osobnostní vlastnosti učitelů. Obvykle se vychází z temperamentu daného pedagoga, způsobu chování během výuky či z míry vlastního ocenění a sebereflexe (Průcha, 2000). Velmi známá je například typologie dle W. O. Döringa, který diferencuje učitele na základě preferovaných životních hodnot. Známa je rovněž typologie Ch. Caselmanna. Tento švýcarský psycholog pedagogy rozdělil na logotropy, zaměřené na vyučovací předmět a proces vzdělávání a paidotropy, kterým záleží spíše na osobnosti žáka. Velmi podobnou typologii uvádí také E. Voerwickel, který vychází z faktu, že někteří kantoři upřednostňují učivo před samotnou výchovou (Kohoutek Ouroda, 2000). Ve vyhraněné formě není vhodný ani jeden z výše uvedených typů. Obecně však platí, že mladší děti potřebují více výchovného působení ze strany učitele, proto se paidotropové budou moci více realizovat na 1. stupni základních škol a logotropové, pro které jsou důležité oborové znalosti a dovednosti, se lépe uplatní na 2. stupni ZŠ a na středních školách. Rozdílná je i pozice učitelů z hlediska jejich autority u žáků. Obecně platí, že u mladších dětí je pedagog považován za absolutní autoritu. Postupně si však žáci začínají utvářet vlastní názory a poznatky učitele jsou tak podrobovány jejich kritickému uvažování. S tím klesá i celková míra direktivity a někdy i autority jednotlivých pedagogů (Vašutová, 2007; Čáp, Mareš, 2001).

Podle J. Průchy (2002) je nejvýznamnější typologizace podle toho, na kterém druhu a stupni školy učitelé pracují. To je respektováno jak v systému přípravy učitelů, tak v jejich platovém hodnocení, pracovních podmínkách a pracovní zátěži. J. Vašutová (2007) upozorňuje na současný trend, kdy laická veřejnost a někdy i sami učitelé, přisuzují

kategoriím pedagogů nižších stupňů škol nižší úroveň odbornosti, ačkoliv jde ve skutečnosti o znalosti jiného druhu, jejichž rozsah a úroveň odbornosti jsou přesně vymezeny. Takové názory mohou snižovat prestiž povolání těchto pedagogů a působit negativně i na jejich celkovou spokojenost. Výzkum K. Paulíka (1999) ovšem ukazuje pravý opak. Z podrobnější analýzy vyplývá, že učitelé 1. stupně ZŠ jsou spokojenější než kantoři 2. stupně ZŠ a vykazují i nižší míru vyhoření. Podle J. Průchy (2002) není typologie učitelů vyčerpána pouze výše uvedeným dělením podle typů a stupňů škol. Významná je i diferenciacce podle oborů či vyučovacích předmětů. Na jedné straně stojí skupina učitelů tzv. „univerzalistů“, kteří vyučující všechny předměty a působí především na 1. stupních základních škol. Na druhé straně je velký počet učitelů specializovaných na jednotlivé předměty a obory. S takovými pedagogy se lze setkat na 2. stupni základních škol, dále na gymnáziích, odborných školách a učilištích, kde mimo jiné působí i mistři odborných výcviků.

V současnosti se v zahraničí objevuje snaha vytvořit diferenciacní systémy učitelů, založené na rozličných principech. Například autorky Mama M. a Hennessy S. (2013) ve své studii rozdělují učitele na základě přístupu k ICT a jejich přesvědčení o přínosu těchto technologií pro výuku. Výsledky jiného výzkumu (Rickards, Brok, Fisher, 2005) potvrzují typologii založenou na relaci mezi přístupem učitelů a interpersonálním chováním jejich žáků. Na základě dotazníku pedagogické interakce (QTI) bylo odhaleno osm různých typologií.

V současnosti existuje nezměrné množství typologií, které diferencují učitele na základě rozmanitých charakteristik, a jejich výčet přesahuje rámec této práce, proto jsme si pro zajímavost uvedli pouze některé z nich

2.3 Požadavky kladené na učitele

Požadavky na učitele jsou obvykle kladeny z několika zdrojů a s různou naléhavostí. Kladou je rodiče žáků i žáci sami, klade je stát a instituce zodpovědné za chod školství a v neposlední řadě je klade také veřejnost. Různorodost požadavků na učitele způsobuje zatížení školství, které logicky nemůže vyhovět úplně všem, mnohdy také proto, že požadavky různých stran si výslovně protirečí (Spilková, Vašutová, 2008). O. Obst (2002) dodává, že od učitelů se očekává nejen expertní znalost a dobré pedagogické dovednosti, ale i motivace k práci a jisté osobnostní předpoklady pro vykonávání této profese.

2.3.1 Osobnostní charakteristiky učitelů

Učitelovu osobnost je potřeba chápat jako obecný model osobnosti člověka, vyznačující se především psychickou determinací. Nejjednodušší způsob, jak poznat osobnost učitele, je sledování jeho projevů v reálném prostředí a interakčních souvislostech (Dytrtová, Krhutová, 2009). K. Paulík (1999) uvádí, že pokud uvažujeme o vhodných osobnostních dispozicích pro učitelskou profesi, dospějeme pravděpodobně k řadě takových charakteristik, které jsou důležité i pro jiná povolání. Důslednost, zodpovědnost, výkonnost, pracovní nadšení a odborné znalosti či dovednosti vyžaduje do určité míry každý pracovní výkon. A. Nelešovská (2005) dodává, že pro osobnost učitele jsou významné komponenty, jako psychická odolnost, adaptabilita a psychická flexibilita, schopnost učit se a osvojovat si nové poznatky, sociální empatie, komunikativnost a rovněž kreativita a především vřelý vztah k dětem. R. Kohoutek a K. Ouroda (2000) dále zdůrazňují vlastnosti, jako sebeovládání, sebeuvědomění, schopnost řešit mezilidské vztahy, vyjadřovat a chápat emoce a přátelskost. Důraz je kladen i na pedagogický optimismus. Naopak výrazně negativní vliv má na žáky pedagog agresivní, šířící kolem sebe strach, dále učitel napjatý až úzkostný a rovněž i kantor nepřipravený a nepozorný. Na motivaci žáků a efektivitu vyučování má vliv také pracovní nadšení učitele, připravenost a strukturovanost výuky. Podle D. Fontany (2010) je další vlastností úspěšných učitelů to, že jsou citově zralí, to znamená, že se nenechají vyvést z míry jakýmkoliv nevhodným chováním ze strany žáků. Taková citová stabilita učitelům umožňuje jednat s rozvahou a je také nápomocná při překonávání pocitu neúspěchu a zklamání, které jsou nevyhnutelnou součástí života ve škole.

2.3.2 Profesní kompetence a pedagogické dovednosti učitelů

Aby byl učitel schopen vykonávat své povolání, potřebuje mít jisté kvality a dovednosti, tedy soubor určitých kompetencí, aby zvládl jednat ve všech vrstvách své činnosti, a aby obstál v jednotlivých pedagogických rolích (Vašutová, 2007). V pedagogickém slovníku jsou kompetence učitele definovány jako „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 103). Profesní kompetence se formují postupně v procesu profesionalizace, který zahrnuje teoretickou a praktickou přípravu, vliv školního prostředí, reflexi vzdělávací reality, tedy aktivní přizpůsobení se změnám ve školství, dále sebereflexi a vlastní příspěvky pro zkvalitnění vzdělávání a výchovy

(Vašutová, 2007). Problematika učitelských kompetencí je v české literatuře hojně zastoupena a velmi podrobně kategorizována. Z tohoto důvodu se zmíníme pouze o některých vybraných klasifikačních systémech.

Podle J. Vašutové (2007) by měl každý učitel splňovat profesní standard, který obsahuje následující kompetence:

- kompetence oborově předmětná: zahrnuje odborné znalosti předmětu a ovládnutí specifických metod daného předmětu
- kompetence didaktická a psychodidaktická: je schopnost přizpůsobit didaktické postupy vzdělávacím cílům a aktuální vývojové úrovni dítěte
- kompetence obecně pedagogická: je schopnost řešit edukační problémy žáků a vytvořit příznivé třídní klima
- kompetence diagnostická a intervenční: znalost preventivních opatření a nápravy sociálně patologických jevů
- kompetence sociální, psychosociální a komunikační: zahrnuje sociální a komunikační dovednosti
- kompetence manažerská a normativní: zahrnuje organizační a administrativní dovednosti
- kompetence profesně a osobně kultivující: zde řadíme získané znalosti a kulturní rozhled, schopnost působit na formování postojů a hodnot žáků a schopnost sebereflexe a autoevaluace

Každá z těchto kompetencí je dále podrobněji členěna na komplexní požadavky.

V. Spilková (1996; in Vašina, 2010) navíc přidává kompetenci poradenskou a konzultativní a kompetenci sebereflexe. Podle J. Průchy (2002) je soubor požadavků na profesní standard učitele velmi rozsáhlý a náročný. Dále dodává, že určité základní rámcové kompetence je vhodné a užitečné vymezovat, měly by však být stanoveny s respektem vůči reálným podmínkám výkonu učitelského povolání. Vytváření standardů pro vzdělávání pedagogů by navíc vždy mělo vycházet z podrobné analýzy aktuálního stavu profesní přípravy.

O profesních kompetencích lze také uvažovat v souladu s pedagogickými dovednostmi. Pedagogické dovednosti jsou založeny na individuálních zkušenostech učitele a jsou jím obvykle málo uvědomované. Jejich krystalizování probíhá zpočátku skrytě. Jednou z nejdůležitějších součástí vytváření a rozvoje pedagogických dovedností je sebereflexe a sebehodnocení. Rozvoj a zkvalitňování jednotlivých pedagogických dovedností závisí především na zainteresovanosti každého učitele a na motivaci ke zkvalitnění své vlastní práce (Dytrtová, Krhutová, 2009). Ch. Kyriacou (2008) uvádí, že identifikovat nejdůležitější pedagogické dovednosti je velmi složité. Hlavní problém totiž představuje skutečnost, že tyto dovednosti zahrnují škálu od obecných až po velmi konkrétní dovednosti. Z celkového pohledu se jako nejvíce užitečné jeví zaměření

na všeobecné dovednosti učitele a na hledání jejich souvislostí se způsobem, jak pedagog uvažuje o svém vyučování. A. Nelešovská (2005) chápe pedagogické dovednosti jako základní předpoklad, či aktuální způsobilost k pedagogické činnosti.

Dytrtová a Krhutová (2009) dodávají, že za nepostradatelný základ profesních kompetencí a pedagogických dovedností je možné považovat expertní znalosti učitele. Jsou to jednak znalosti obsahu vyučovaného předmětu a jednak znalosti obecně pedagogické, didaktické, psychologické, znalosti kurikula a školského systému, znalosti žáků i znalosti sociokulturního kontextu. Podle J. Vašutové (2007) všechny tyto znalosti tvoří součást profesního základu učitele a jsou rovněž nezbytné pro naplňování jeho profesní identity. J. Průcha (2002) dodává, že aby mohl být učitel v oblasti svých znalostí a dovedností považován za experta, je potřebná souvislá, alespoň pětiletá praxe na škole. O. Obst (2002) uvádí, že učitel – expert dokáže oproti začínajícím kantorům improvizovat a citlivě přizpůsobit své jednání situaci a kontextu, dále zvládá pružněji reagovat a rychleji rozpoznat klíčové znaky různých situací.

2.3.3 Motivace k výkonu učitelského povolání

Jak již bylo zmíněno výše, v současné době s sebou profese učitele nese řadu úskalí. Je tedy zřejmé, že motivace k výběru a studia pedagogického oboru a následnému vykonávání profese, je nesmírně důležitá. Podle L. George (2011) se u učitelů vyskytuje jak vnější motivace (například výše platu, vidina obdivu, úcty aj.), tak především i motivace vnitřní. Y. Rahmawati (2008) ve svém výzkumu uvádí, že silnějším prediktorem úspěšné pedagogické kariéry jsou právě vnitřní pohnutky, které tak kompenzují relativně nízkou finanční odměnu za odvedenou práci. Jedná se především o předchozí pozitivní zkušenost s učením, úctu ke kantorské profesi, možnost vybrat si svůj osobitý vyučovací styl, potřebu pomáhat dětem či studentům a vzdělávat budoucí generace. Podle Ch. Kyriacou (2008) hraje v míře motivaci učitelů také délka praxe. Začínající učitelé často přicházejí do praxe plní nadšení, očekávání a se snahou vyzkoušet si co nejzajímavější vyučovací metody. Pod vlivem nedostatku času, nekázně, nepochopení a vnějšímu tlaku však často musí svůj aktivní přístup přehodnotit a hrozí jim tak ztráta motivace k inovacím. Zkušenějším učitelům naopak hrozí upadnutí do rutiny a nechť cokoliv měnit nebo zkoušet jiné metody.

V současnosti se, z důvodu podfinancování učitelství, ze strany vedení státu objevuje snaha motivovat absolventy pedagogických fakult vyšším nástupním platem

a starší učitele odměňovat za různé vzdělávací kurzy, projekty či přínosné volnočasové aktivity.

2.4 Zátěž a stres v učitelském povolání

Všeobecně se uznává, že profese učitele nepatří k těm nejjednodušším, pokud hovoříme o míře zatížení. Ve veřejném mínění se často objevují názory, že povolání učitele je mimořádně namáhavé psychicky a že může působit nepříznivě i na zdravotní stav učitelů (Průcha, 2002). Podle E. Řehulky a O. Řehulkové (1998) se učitelé v praxi setkávají s několika typy zátěže, a to se zátěží sensorickou, se zátěží mentální, která je vytvářena především psychologickými problémy a emocionální zátěží, která nejčastěji vzniká z důvodu přílišné emocionální angažovanosti na sociálních vztazích. J. Průcha (2002) dále hovoří o zátěži fyzické, která ovšem nebývá učiteli tolik zmiňována. Nejčastější jsou stížnosti na únavu a na bolesti nohou. Dalším specifickým problémem je hlasová zátěž způsobená nadměrným zvyšováním intenzity hlasu. Ještě významnější je svými negativními důsledky na zdraví učitelů psychická zátěž. Ta má za následek snížení schopnosti koncentrace a pokles výkonnosti a odráží se i na motivaci učitelů a ve vztazích na pracovišti.

K. Paulík (1999) ve své výzkumné studii na základě výpovědi učitelů základních a středních škol identifikoval 14 nejčastěji uváděných zátěžových faktorů. Jsou jimi: neadekvátní finanční hodnocení, nízká prestiž učitelské profese, neustálé podřizování se nesmyslné administrativě, rozdílná úroveň žáků, nedostatek času na odpočinek, negativní postoje žáků, špatná spolupráce školy a rodiny, nedostatečné materiální vybavení učeben, špatné chování žáků, třídy s velkým počtem dětí, nutnost pracovat rychle a ve stresu, potíže s motivováním žáků, zapomnětlivost u dětí a málo prostoru pro skupinovou formu práce.

Ve schopnosti zvládat zátěžové situace se jednotliví pedagogové liší. Významnou roli zde hraje schopnost či dispozice, jež je označovaná termínem odolnost, neboli hardiness. Vzhledem k charakteru a intenzitě zátěže a stresu učitelů je zřejmé, že právě tato dispozice je pro vykonávání učitelské profese velice důležitá (Paulík, 2002).

Učitelé musí vydat značné množství energie pro splnění cílů vyučování, protože nesou zodpovědnost za výsledky svých žáků. Rovněž usilují o to, aby ve třídě byl pořádek a kázeň a dobré vztahy mezi žáky. Bávají však mnohdy zklamání, že jejich představa o tom, jak pomohou žákům získávat vědomosti a dovednosti, nemá kladnou odezvu. Zklamání a náročné situace ve škole přináší učitelům stres (Vašutová, 2007). Podle D. Fontany (2010) je učitelství svou povahou velmi stresovým povoláním především kvůli různorodosti požadavků. Učitelé jsou navíc nuceni nosit si část práce domů, čímž si

omezují možnost odpočinku. Dále jsou vystaveni neustále kritice ze strany inspektorů, rodičů, ředitelů a veřejnosti. Navíc se od nich automaticky očekává, že budou držet krok s novými osnovami a pokrokem v předmětu, který vyučují. Pod vlivem všech těchto událostí se kantoři často cítí unavení a pod velkým tlakem. K. Paulík (1999) uvádí, že v důsledku těchto skutečností se začal uplatňovat koncept učitelského stresu (*teacher stress*). Ch. Kyriacou (2008) jako časté příčiny učitelského stresu uvádí špatné chování žáků, neadekvátní pracovní podmínky, časový přes, negativní pracovní atmosféru a špatné vztahy na pracovišti.

Do souvislosti se stresovými faktory je dáván syndrom vyhoření (*burnout syndrom*) (Paulík, 1999). Projevem tohoto syndromu je zejména chronický stav vyčerpání, utlumení aktivity a kreativity, pocity nudy, znechucení a deprese, změna v postoji k učitelské profesi nebo změna ve vztahu k lidem obecně, snížené sebehodnocení, ztráta ideálů a somatické obtíže. Zpravidla vzniká po chronické zátěži, kdy se hromadí množství každodenních nepříjemných zátěžových situací, jako je například nezdar v činnosti, vyhocení konfliktu, přítomnost nadměrného hluku atp. O. Obst (2002) uvádí, že vývoj tohoto syndromu je velmi pozvolný a obvykle trvá mnoho let. Postihuje 15 – 20 % učitelů s různě dlouhou dobou praxe. Nejvíce ohroženi pak jsou pedagogové, kteří pracují s problémovými žáky. K. Paulík (1999) dodává, že vysoce ohroženou skupinou jsou také učitelé nadšení a zapálení pro svou práci, ochotni přijímat i úkoly jiných a perfekcionisté.

Syndromu vyhoření lze čelit a také předcházet řadou opatření. Je vhodné ujasnit si smysl vlastní práce a stanovit životní cíle. Je nutno dbát na adekvátní a pestrý životní styl s dostatkem odpočinku. Rovněž se doporučuje zlepšit komunikaci v rodině i ve škole a neméně důležitá je i sociální opora blízkých osob (Čáp, Mareš, 2001). Za možnou cestu oddálení vyhoření se také uvádí další vzdělávání učitelů. V něm mají učitelé nalézt nové podněty pro svoji práci se žáky a rovněž nový smysl učitelského života (Obst, 2002). D. Fontana (2010) uvádí, že pro prevenci vzniku syndromu vyhoření je nezbytná redukce stresu. Podle J. Vašutové (2007) k tomu nejvíce přispívá optimismus, zdravé sebevědomí, různorodost zájmů, dobré rodinné zázemí, opora v učitelském sboru, účast na podpůrných antistresových programech a další vzdělávání.

O. Řehulková a E. Řehulka (1998) ve svém výzkumu zjistili, že ne všichni učitelé se vyrovnávají se stresem výše uvedenými, zdraví prospěšnými způsoby. Výsledky jejich studie ukazují, že téměř 80 % učitelů používá v boji proti stresu farmakologické prostředky, někdy jednorázově také alkohol a kouření.

2.5 Pracovní prostředí učitelů a pracovní spokojenost

V pracovním prostředí učitelů jsou podstatné zejména materiální a sociální složky. Mezi základní materiální složky se řadí vybavení rozmanitými didaktickými prostředky, technickými zařízeními, odbornou literaturou aj. Významnou roli hrají také školní budovy, úroveň běžného zařízení učeben, knihoven a pracoven učitelů. Po této stránce jsou dodnes mezi jednotlivými školami velké rozdíly. Sociální podmínky jsou dány stykem se žáky, spolupracovníky, nadřízenými a rodiči. V pracovním prostředí učitelů působí negativně především hluk, prašnost a ohrožení infekcemi (Paulík, 1999).

J. Průcha (2002) dále dodává, že v zahraničí existuje velké množství výzkumů, které se zabývají problematikou spokojenosti, či nespokojenosti učitelů. Z výsledků těchto studií nejčastěji vyplývá zřejmý vztah mezi pracovní spokojeností a pracovní zátěží. Například W. R. Tillman a C. J. Tillman (2008) ve svém výzkumu uvádějí, že mezi hlavní zdroje pracovní spokojenosti učitelů patří možnost plně uplatňovat své dovednosti, vlastní účast na různých rozhodováních, svoboda a nezávislost, vyjádření kreativity a příležitosti pro další vzdělávání. M. Zembylas a E. Papanastasiou (2004) dospěli k závěru, že pracovní spokojenost je sycena především prací s dětmi, možnostmi úzké spolupráce s kolegy, vidinou volna o svátcích a prázdninách a v neposlední řadě také případným kariéerním postupem. Naopak mezi příčiny nespokojenosti s prací se řadí selhávání studentů, nedostatek kázně, nízká sociální prestiž povolání, nedostatek autonomie a nepřátelské vztahy na pracovišti. U nás provedl nejrozsáhlejší výzkum pracovní spokojenosti učitelů K. Paulík (1999). Jak uvádí J. Průcha (2002), jsou učitelé v médiích aktuálně prezentováni jako skupina frustrovaných, neurotických a nešťastných pracovníků. Výsledky výzkumu K. Paulíka (1999) ovšem ukazují, že většina učitelů je se svou profesí spokojena a že negativní obraz pedagogů není ve skutečnosti pravdivý.

3 VYUČOVACÍ STYLY UČITELŮ

V současné době začíná být tradiční přístup ke vzdělávání, přeceňující kognitivní schopnosti a mechanické memorování informací, postupně překonán. V souvislosti s touto změnou se objevují také nové koncepce vyučování a hovoří se o vzniku různých vyučovacích metod a přístupů. G. Porubská a L. Ďurdiak (2005) uvádějí, že nyní se při výuce neklade důraz pouze na osvojení poznatků, ale jde především o vytvoření a následné využívání kompetencí a dovedností, které zasahují i do sféry mimo školní prostředí. K tomu je zapotřebí, aby si učitelé naučili používat komplexní a do budoucna adekvátní vyučovací postupy tak, aby se škola stala pro žáky přitažlivá.

Ve vymezení vyučovacích stylů se často objevují terminologické nejasnosti. Často se totiž překrývají s výchovnými styly. Ačkoliv je vyučovací styl ovlivňován i stylem výchovným, nelze je zcela ztotožňovat (Škoda, Doulík, 2011). Oba styly jsou relativně stabilní, nicméně vyučovací styl je také velmi individuální (Porubská, Ďurdiak, 2005).

3.1 Vymezení výchovného stylu

Styl výchovného působení je determinován především osobností daného pedagoga, jeho strukturou psychických vlastností, dále pak zkušenostmi a společensko – historickým kontextem (Kohoutek, Ouroda, 2000). Vzájemný vztah mezi učitelem a dítětem odráží různé způsoby výchovy. Za zásadní momenty v procesu výchovy lze zmínit především emoční vztah mezi žákem a pedagogem, vzájemnou komunikaci, způsob kladení požadavků a jejich kontrola a neméně důležitá je také volba výchovných prostředků. V současnosti se mezi nejvíce uznávané dělení pedagogů na základě výchovného stylu řadí typologie Kurta Lewina (Čáp, Mareš, 2001; Čábalová, 2011). Na základě tohoto dělení jsou učitelé řazeni do tří skupin:

- Autoritativní vedení, které je charakteristické plným podřízením se požadavkům vychovatele. Veškerá sdělení vychovatele nejsou nikdy zpochybňována. Časté jsou zákazy a tresty. Kreativita a iniciativa žáků je utlumena. Tento styl vedení často vede u dětí k dráždivosti a agresivitě ve skupině.
- Liberální vedení, v němž převažuje aktivita žáků. Je potlačen či zcela chybí výchovný cíl a dítě je téměř vždy středem dění. Vychovatel nikdy netrvá na plnění požadavků.
- Demokratické vedení je model, kdy dítě a učitel jsou spolupracujícími subjekty ve výchově. Dochází ke vzájemnému respektu individuálních potřeb. Důležitý je především vztah k hodnotám a autoritám vychovávaného. Tento styl výchovy je považován za ideální (Kohoutek, Ouroda, 2000; Čábalová, 2011).

J. Čáp a J. Mareš (2011) se domnívají, že tato klasifikace je přehledná a dobře pochopitelná, nicméně pro praxi až příliš zjednodušená. Všechny pedagogy totiž není možné zařadit výhradně do jednoho ze tří výše uvedených typů. K překonání nedostatků typologického přístupu slouží vyjádření způsobu výchovy modelem dvou dimenzí:

- Dimenze emočního vztahu k dítěti: láska, kladný postoj – nepřátelství, záporný postoj.
- Dimenze řízení: autonomie, minimální řízení – přísná kontrola, maximální řízení.

I tento model má však nedostatky. Ty spočívající v jednoduchosti každé dimenze a vyloučení případné ambivalence.

D. Čábalová (2011) uvádí, že v současné době se za ideál považuje tzv. globální způsob výchovy. Globální výchova zdůrazňuje vzájemný respekt a porozumění mezi lidmi, odpovědnost za své činy, úctu k přírodě i ke společnosti a snahu o rozvoj v tomto světě a pro tento svět.

3.2 Vymezení vyučovacího stylu

Vyučovací styl je možné definovat jako: „*postup učitele, který učitel uplatňuje ve vyučování, který používá ve většině situací pedagogického typu nezávisle na okolnostech*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 291). J. Doulík a P. Škoda (2011) vymezují vyučovací styl jako specifický způsob vedení výuky, ve kterém se promítají různé strategie a postupy, preference vybraných didaktických prostředků a rovněž vybraná komunikační schémata. Podle těchto autorů má každý učitel tendence k vytvoření relativně stabilního vyučovacího stylu. Zároveň je však vhodné, aby byl schopen v konkrétních situacích tento svůj styl modifikovat a přizpůsobit potřebám žáků. C. Evans, M. Harkins a J. Young (2008) chápou vyučovací styl jako osobité jednání, sloužící k předávání informací mezi žákem a učitelem. Je formován na základě hodnot, postojů, přístupu k vyučování a délky praxe.

F. A. Grasha (2002) je toho názoru, že vyučovací styl vychází z kognitivního přesvědčení a způsobu zpracovávání a kódování informací. Vyučovací styl však v sobě zároveň odráží i určité osobnostní kvality daného kantora. Podle J. Doulíka a P. Škody (2011) mají učitelé tendenci považovat za nejvhodnější takový učební styl pro své žáky takový styl, který při učení používají oni sami.

C. Evans et al. (2008) dodávají, že analýza vlastního vyučovacího stylu může pomoci pedagogovi dozvědět se z profesního hlediska, jak reagovat na případné kontextuální aspekty výuky. Prostřednictvím uvědomění preferovaného stylu mohou učitelé lépe porozumět sami sobě a také tomu, jak by mohli svůj styl vedení výuky upravit

či změnit tak, aby se zlepšily jejich interakce se studenty. R. G. Ardakani, M. Alikhani, S. Shafayi, F. Soltan a Z. Ravangard (2012) vidí přínos také v tom, že jasně vymezený styl vedení výuky může být nápomocný při plnění vzdělávacích plánů a výukových cílů.

3.3 Dělení vyučovacích stylů

B. Goonen a S. Pittman Shelter (nedat.) uvádějí, že existuje široké spektrum vyučovacích stylů a metod a jejich výběr závisí na mnoha faktorech. Jako příklad lze uvést vlastní vize o kvalitní výuce, osobní preference, úroveň pedagogických dovedností a typ předmětu. Klasifikace vyučovacích stylů je velmi rozsáhlá a není jednotná. Jednotlivé typologie většinou vznikají na základě výzkumných studií či preferencí autorů.

D. Fontana (2010) hovoří o formálním a neformálním stylu vedení výuky. Formální styl zdůrazňuje význam vyučovaného předmětu a cílem učitele je uvést žáky do jeho podstaty. Neformální styl je zaměřen spíše na žáky a na jejich potřeby. Cílem učitele je poskytnout jim vzhledem k těmto potřebám optimální výukovou zkušenost.

Klasifikaci vyučovacích stylů, která vychází z kontextu typologie osobnosti, vytvořili G. D. Fenstermacher a J. F. Soltis (2008). Autoři rozdělují pedagogy podle stylu výuky následovně:

- Manažerský vyučovací styl – vyznačuje se výbornou organizační úrovní. Zdůrazňováno je především učivo a vyučovací metody, potřeby žáků jsou spíše opomíjeny, stejně tak jako jejich individuální zvláštnosti. Učitel s tímto stylem klade větší důraz na získávání vědomostí než na jejich použití v praxi. Důležitou součástí je pečlivá příprava na hodinu, dodržování plánů a častá kontrola znalostí.
- Facilitační vyučovací styl – je zaměřen na individuální dovednosti a osobnostní vývoj, důraz je kladen na autenticitu. Učitel má funkci facilitátora a pomáhá žákům rozvíjet nabyté vědomosti. Zvládnutí učiva nechápe pedagog s tímto vyučovacím stylem jako cíl výuky, ale pouze jako prostředek k rozvoji individuality dítěte. Přístup je tedy spíše intuitivní. Charakteristická je také snaha vyvarovat se jakéhokoliv nátlaku na žáky, což však může působit i kontraproduktivně, protože ne každý je ke vzdělávání a zvyšování potenciálu motivován.
- Pragmatický vyučovací styl - klade důraz na proces učení a výsledky výuky. Potřeby žáků, vyučovací metody a vztah učitel – student je vždy vedlejší. Kantor s tímto stylem se zaměřuje na dosažení určitých znalostí a jejich aplikování v reálném životě. Jako negativní u těchto pedagogů může jevit až přílišná zaměřenost na vědecké disciplíny, což může vést k přetěžování žáků až k zahlcení mnoha zbytečnými informacemi.

Velmi podobnou klasifikaci uvádí také A. F. Grasha (2002), který na základě vyučovacích stylů dělí pedagogy do pěti následujících skupin:

- Formální autorita a expert: tyto dva typy pedagogů se koncentrují především na výuku, vztahy se studenty pro ně nejsou tolik důležité. Vždy vystupují v pozici nadřazeného experta. Cítí se zodpovědní za své žáky i za zisk jejich vědomostí.
- Facilitátor: učitel s tímto stylem se soustředí především na aktivitu ve třídě. Ve vyučování upřednostňuje skupinovou práci, což v žácích podněcuje vlastní aktivitu a spolupráci.
- Demonstrátor: klade důraz na praktické ukázky a modelování situací. Ve výuce se snaží vést žáky k samostatnosti a je ochotný opakovaně a různým způsobem vysvětlovat látku, pokud nebyla žáky plně pochopena.
- Delegátor: pedagog s tímto typem vyučovacího stylu má tendence zodpovědnost na své studenty. Ti pak mají obvykle za úkol samostatně zpracovávat různé projekty či výzkumy, což ve výsledku podporuje jejich schopnost kooperace, motivaci a rovněž koncentraci.

Další možné dělení vyučovacích stylů vychází z preference mozkových hemisfér. Jedná se o pravohemisférový (umělecky založený učitel zaměřený na neverbální myšlení a pocity) a levohemisférový (učitel racionalista preferující spíše mluvené slovo) vyučovací styl. Učitelé je tak možné rozdělit na základě toho, na kterou oblast rozvoje svých žáků se zaměřuje více. V rámci vyučování se však doporučuje kombinovat obojí, aby si každý žák mohl vybrat takové podněty, které nejlépe vyhovují jeho způsobu zpracovávání informací na základě dominantní hemisféry (Lojová, Vlčková, 2011).

Reflexivní a impulzivní vyučovací styl popsal J. Kagan (1966; in Kohoutek, 4. listopadu 2009). Reflexivní styl reaguje opatrně, pozvolna, pokud může, odkládá své rozhodnutí na později. Danou situaci se nejprve snaží se nejvíce zmapovat, promýšlí různé alternativy a často zvažuje možné důsledky svých činů. Je oblíbený u žáků s pomalejším osobním tempem. Domnívá se, že žákům je třeba poskytnout takové množství času, které k ovládnutí učební látky potřebují. Impulzivní typ reaguje rychle, cholericky a často si vybírá první možnou variantu bez rozmyslu. Důsledky tedy domýšlí až později. U žáků s pomalejším tempem je spíše neoblíbený. R. Kohoutek (4. listopadu 2009) uvádí i další dělení dle F. Wulfa (1992). Hovoří o zrovnávacím stylu, který je charakteristický pro pedagoga, jenž má tendence připodobňovat nové podněty známým situacím a hůře tak rozeznává změny. Učitel se zaostřujícím stylem si změny uvědomuje rychleji a reaguje velmi brzy i na marginální podněty. Někdy mívá tendence k ulpívavé zaměřenosti vnímání.

Jiná klasifikace vyučovacích stylů vychází z typologie H. A. Witkina, který rozlišuje globální a analytický typ. Globální vyučovací styl je zaměřený na komplexní vnímání situace a jednotlivé prvky chápe vždy v kontextu situace. Pedagog s tímto stylem je tedy lidštější, empatický a snaží se vyhovět potřebám žáků. Analytický vyučovací styl chápe všechny prvky vždy odděleně a dokáže se oprostit od vlivů okolí.

Takovýto pedagog je zaměřen především na výkon, bez kterého necítí potřebu vyjádřit ocenění. Přání a potřeby žáků pro něj nejsou směrodatné (Škoda, Doulík, 2011). Pokud hovoříme o jednotlivých děleních vyučovacích stylů, za zmínku jistě stojí také Sternbergovo (1988; in Škoda, Doulík, 2011) pojetí intelektových stylů, které je možné aplikovat na konkrétní vyučovací styly. Monarchistický styl je charakteristický orientací na daný cíl či potřebu. K cíli pak obvykle vede pouze jedna možná cesta. Učitel s tímto stylem bývá málo tolerantní a lpí na pravidlech. Problémy vidí pouze schematicky, příčiny jej nezajímají. Další, hierarchický styl se drží zásady postupného kladení dílčích cílů. Kantoři s tímto stylem jsou tolerantní a flexibilní. Při řešení problémů jednájí systematicky a rozhodně. Opak tohoto stylu tvoří oligarchický styl, který má potíže s vymezováním priorit a často tak vzniká mnoho nejasností a nepřehledností. Poslední, anarchistický styl vede k vytyčování rozměrného množství cílů, které jsou často nejednoznačně vymezené a je obtížné je od sebe diferencovat. Učitelé praktikující tento styl mohou jednat velmi zbrkle nebo naopak, někdy příliš váhavě.

Také C. Evans et al. (2008) ve svém výzkumu zmiňují, že pedagogové mají tendence vybrat si jeden vyučovací styl a s ním nadále pracovat. Ztotožňuje se s typologií Jarvise, který vymezuje tři typy stylů. Didaktický styl, charakteristický způsobem přednášení, kdy žáci mají při učení vycházet ze zapsaných informací z hodiny. Sokratovský styl, při kterém učitel vede hodinu pomocí otázek, jež studenti zodpovídají. A poslední facilitátorský styl, kdy učitel připravuje vzdělávací prostředí a studenti jsou sami zodpovědní za efektivitu svého učení.

J. Doulík a P. Škoda (2011) zmiňují, že žádný z vyučovacích stylů není ostatním stylům nadřazen. Nelze je tedy hodnotit ve smyslu lepší či horší. Každý styl má svá pozitiva a negativa a vhodnost jeho použití závisí na vnějších okolnostech. A. F. Grasha (2002) uvádí, že vhodný typ vyučovacího stylu by měl být mimo jiné zvolen i na základě učebního stylu žáka tak, aby došlo ke vzájemnému porozumění. T. Zařková (2011) v této souvislosti hovoří o tzv. tvořivém vyučovacím stylu, kdy se jeví jako vhodné, aby se učitel přizpůsobil dané osobě, úkolu či situaci. Kantor by také měl zvládnout podle potřeby měnit svůj přístup, aniž by tím popíral svou osobnost nebo se snažil křečovitě napodobovat jiný vyučovací styl.

3.4 Vyučovací styl učitele a učební styl žáka

Při četbě literatury si poměrně často můžeme povšimnout, že dochází k záměně či ztotožnění pojmů „učební styl“ a „vyučovací styl“. Tyto dva jevy spolu úzce souvisejí a do jisté míry se i podmiňují, ale pro potřeby teoretické analýzy je vhodné je rozlišovat. J. Doulík a P. Škoda (2011) vymezují učební styl jako preferovaný specifický způsob učení, který žák používá v různých situacích. Jedná se tedy o svébytné postupy při učení, které využívá každá z nás po celý život. Obdobně učební styl vymezuje také Ch. Kyriacou (2008), který jej považuje za individuální způsob, jak jedinec přistupuje k různým typům úloh. Podle tohoto autora je však potřeba přihlédnout k situačnímu kontextu, protože různé situace mohou vést u jednoho žáka k výběru odlišných stylů. G. Lojová a K. Vlčková (2011) popisují učební styl jako multidimenzionální charakteristiku, která vzniká průnikem afektivních, osobnostních a kognitivních složek. Podle J. Doulíka a P. Škody (2011) se styly učení opírají o kognitivní styl, tedy o způsob, jakým lidé vnímají, kódují informace, myslí a řeší problémy.

G. Lojová a K. Vlčková (2011) zmiňují, že každý učební styl se navenek projevuje příslušnými strategiemi učení. Díky tomu se v literatuře můžeme setkat s mnoha klasifikacemi učebních stylů a učebních strategií žáků. Vzhledem k jejich množství jsme pro potřeby práce vybrali některá následující dělení. Obecně nejjednodušší klasifikace vychází z principu dominance mozkových hemisfér (Škoda, Doulík, 2011). Toto dělení je zcela obdobné klasifikaci vyučovacího stylu dle preference jedné z hemisfér, kterou jsme podrobně rozebrali v předchozí kapitole. A. F. Grasha (2002) rozlišuje několik stylů učení na základě sociálních interakcí, do nichž učící se jedinec vstupuje. Jedná se o závislý, nezávislý, vyhýbající se, spolupracující, soutěživý a participující učební styl. K. Willing (1987; in Lojová, Vlčková, 2011) uvádí styly učení na základě dvojdimenzionálního rámce: analytický – holistický, aktivní – pasivní, a to typ konvergentní, komunikativní, konformní a konkrétní.

Pravděpodobně nejznámější klasifikace, která se opírá o preferenci smyslových podnětů, vychází z poznatků neurologie. Jejím autorem je A. de la Garanderie a rozděluje jedince podle způsobu práce s mentálními obrazy na dva typy: vizuální a auditivní typ. Vizuální typ si realitu konstruuje v podobě konkrétních obrazů. Strategie řešení problémů tohoto typu žáka se opírají o analogie a prostorovou reorganizaci situace. Při učení vyhovují vizuálnímu typu psané poznámky s řadou zvýrazňujících prvků. Lidé s tímto typem učení se výborně orientují v prostoru, v nákresech, grafech a schématech. Oproti

tomu auditivní typ si realitu vypráví v podobě mentálních verbálních obrazů. Při řešení problémů se pak člověk s tímto stylem opírá o číselné vztahy a interaktivní procesy. Auditivní typy žáků se lépe učí ze slyšeného textu. Z toho důvodu si při učení látku přeříkávají nahlas. Výhodou je výborná sluchová paměť a pohotovost k vyjadřování (Škoda, Doulík, 2011; Lojová, Vlčková, 2011). Někdy se k této typologii připojuje i tzv. hapticky učební typ, který preferuje informace na základě hmatového vnímání. Pro žáky s tímto stylem je charakteristické využívání pohybu při učení (Škoda, Doulík, 2011). Vzhledem k těmto informacím je nezbytné, aby učitel dobře znal svůj učební styl, a byl tak schopen eliminovat situace, ve kterých by upřednostňoval ty úlohy, které odpovídají jeho preferovanému způsobu učení (Lojová, Vlčková, 2011).

V současnosti je obecně uznáváno několik faktorů, které determinují preferenci určitého stylu. Jedná se o vrozené dispozice, vlivy vnitřních činitelů (motivace, zkušenosti, aktuální psychický stav) a vlivy vnějšího prostředí (koncepce výuky, učivo, podmínky k učení, způsob kontroly vědomostí, učitel a jeho vyučovací styl) (Lojová, Vlčková, 2011). Je tedy zřejmé, že vyučovací styl tvoří jistou analogii k učebním stylům. Oba tyto styly mají společné to, že vychází z individuálního kognitivního stylu. Učební styly je však potřeba považovat za stále predispozice, ve kterých se odráží komplexnost a konzistentnost psychického fungování člověka. Vyučovací styl však můžeme považovat za mnohem flexibilnější, než je vlastní učební styl. Je tedy na učitelích, aby se naučili rozpoznat svůj vyučovací styl a snažili se jej přizpůsobit tak, aby byl vyhovující pro jeho žáky a zároveň se stal základem pro efektivní vyučování (Škoda, Doulík, 2011; Lojová, Vlčková, 2011).

3.5 Možnosti diagnostiky vlastního vyučovacího stylu

Rozpoznání preferovaného vyučovacího stylu a práce s jeho modifikacemi je zcela jistě přínosná jak pro samotného pedagoga, tak i pro jeho žáky či studenty. Podle R. Kohoutka (4. listopadu 2009) je velmi žádoucí, pokud si učitelé mohou zjistit svůj vyučovací styl na základě autodiagnostiky. Řada takových pomůcek již v současnosti je pro tyto potřeby vytvořena. P. Stračár a M. Poláček (2009) uvádějí, že nejčastěji používané metody jsou pozorování, dotazníky a sebeposuzovací škály. Při pozorování učitele během vyučování se často používá Webbelsův osmiúhelník, kdy pozorovatel zapisuje veškeré postřehy do jednoho ze sektorů tohoto osmiúhelníku. Oblíbený je také Flandersův pozorovací systém (1970), který slouží ke sledování stylu vedení třídy a na pozorování komunikace a interakce ve skupině.

Z dotazníkových metod je v současné době velmi oblíbený dotazník Questionnaire on Teacher Interaction (QTI), jehož jádro tvoří již zmíněný osmiúhelník a který slouží k zachycení interakčního stylu učitele. B. Goonen a S. Pittman Shelter (nedat.) uvádějí další možné dotazníky k diagnostice vyučovacího stylu. Dotazník s názvem Teaching Style Survey (autoři Grasha a Riechmann), zařazuje učitele do jednoho z pěti typů vyučovacích stylů. Těchto pět typů popisuje A. F. Grasha (2002) ve své klasifikaci stylů, kterou jsme podrobně popsali v předchozích kapitolách. Další dotazník, Multiple Intelligences Teacher Inventory, jenž vychází z teorie H. Gardnera (1983), slouží k výběru z několika typů inteligencí (lingvistická, logická, prostorová, muzikální aj.) a k jejich interpretaci. Poslední z uvedených dotazníků, CORD's Teaching Style Inventory, je vytvořen k vyhodnocení dvou pólů, a to dominantního vyučovacího cíle a preferované vyučovací metody. Každý pól obsahuje čtyři kvadranty a respondent je do nich posléze na základě odpovědí zařazen. R. G. Ardakani et al. (2012) uvádějí další metodu autodiagnostiky vyučovacího stylu, vytvořenou pro potřeby jejich výzkumu. Jedná se o TSA (Teaching Style Analysis Standard Questionnaire). Tento dotazník je zaměřen na zjištění čtyř komponent, a to na preferovanou vyučovací metodu, vlastní styl řízení, klima třídy a učební techniky.

Pro potřeby této diplomové práce jsme použili dotazník autorů C. Evans et al. (2008), kdy C. Evans na základě dělení kognitivního stylu navrhla Teaching Style Questionnaire (TSQ) s jehož českou verzí pracujeme i v této diplomové práci. Tento dotazník podrobněji rozebereme v praktické části práce.

4 ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST

4.1 Definice životní spokojenosti

Přestože je tematicke životní spokojenosti v současnosti věnováno mnoho pozornosti, přesná a obecně platná definice tohoto fenoménu prozatím neexistuje. J. Fahrenberg, M. Kurtek, J. Schumacher a E. Brähler (2001) poukazují na některé metodologické obtíže, které jsou dávány do souvislosti s problematikou definování konceptu životní spokojenosti. Jedná se o sémantickou akcentaci (např. dobrý zdravotní stav, všeobecná kvalita života, štěstí), vztažný systém (sebehodnocení či hodnocení jiným člověkem), rozsah (globální životní spokojenost nebo diferencování podle různých oblastí života), perspektivu (bilancující pohled či perspektiva vztažená k současnosti), cíl studie (např. terapie či poradenství a výzkum sociálních indikátorů) a metodu (např. volné popsání sebe sama, normované dotazníky aj.). I přes terminologické nepřesnosti je koncept životní spokojenosti velmi často předmětem mnoha psychologických výzkumů.

E. Diener, E. Suh a S. Oishi (1997; in Blatný, 2005) uvádějí, že spokojenost se životem je založena na porovnání se standardem, který si každý člověk vytváří sám. Z tohoto důvodu není vhodné měřit životní spokojenost na základě objektivních externích kritérií stanovených examínátorem. To, co člověka činí v životě spokojeným, je založeno čistě na jeho individuálních představách. Podobný názor zastává také D. Hamplová (2004), která tvrdí, že na životní spokojenost je možné pohlížet ze dvou hledisek, a to z hlediska subjektivního, které zahrnuje vlastní vnímání spokojenosti člověka se svým postavením ve společnosti a v kontextu jeho zájmů, cílů a očekávání a z hlediska objektivního, které zahrnuje faktory, jako je zdravotní stav, ekonomické, demografické a sociální podmínky. Obě hlediska jsou spolu svázána a jedno od druhého není možné oddělit. V současné době se však upřednostňuje především subjektivní stránka životní spokojenosti.

Podle E. Dienera (2009) je životní spokojenost sycena následujícími, vzájemně korelujícími komponentami:

- kognitivní komponenta: zahrnuje subjektivní hodnocení spokojenosti se svým životem
- štěstí: komponenta, která vyjadřuje hodnocení prožitkové stránky vlastního života
- pozitivní afekt: zahrnuje frekvenci prožívání kladných emocí, především radosti
- negativní afekt: tato komponenta zahrnuje frekvenci prožívání negativních emocí (pocit deprese a strachu).

Poslední dvě emocionální komponenty – pozitivní a negativní afekt - se vztahují na aktuální prožívání situace a okolnosti.

Také D. Hamplová (2006) se zmiňuje o dělení životní spokojenosti na dvě základní komponenty, a to na kognitivní komponentu, která zahrnuje rozumové hodnocení vlastního života a na afektivní komponentu, která v sobě nese emoční prožívání daného člověka.

J. Křivohlavý (2001) považuje životní spokojenost za subjektivní kritérium pozitivního hodnocení činností a prožívání jevů a stavů života člověka. Subjektivní pohled jedince na spokojenost s vlastním životem se s postupem času a pod vlivem zkušeností a okolností pozvolna mění. I nadále však životní spokojenost zůstává tím nejzákladnějším cílem, kterého se každý člověk snaží dosáhnout.

4.2 Terminologická vymezení

4.2.1 Osobní pohoda (well – being), štěstí (happiness) a flow

V anglosaských zemích se jako synonymum životní spokojenosti často užívá termín subjective well - being. Tento pojem je možné definovat jako subjektivní reflexi lidského prožívání a hodnocení vztahu k sobě i okolnímu světu a jejich psychologické zpracování. (Blatný, 2005; Kebza, Šolcová, 2005). Jedná se tedy o dlouhodobý emoční stav, ve kterém je reflektována spokojenost jedince s jeho životem. Pojem well – being je v podstatě psychologický konstrukt a lze jej zařadit na pomezí mezi afekty, nálady a osobnostní rysy (Šolcová, Kebza, 2004). Podle výsledků výzkumné studie C. D. Ryffové a C. L. M. Keyesové (1995; in Kebza, Šolcová, 2005) má struktura well – being šest základních dimenzí: sebezpřijetí (zahrnuje pozitivní postoj k sobě), pozitivní vztahy s druhými, autonomie (nezávislost a sebeurčení), zvládání životního prostředí, smysl života (směřování k vytyčeným cílům) a osobní rozvoj (pocit trvalého vývoje včetně otevřenosti novému).

Termín well – being vyjadřuje stav, kdy je člověku dobře, kdy se cítí zdravý a v pohodě. V češtině pak pro tento termín používáme označení osobní pohoda (Křivohlavý, 2010). Někdy se užívá k překladu pojmu well – being do českého jazyka též pojmy „životní spokojenost“, „subjektivní komfort“ či „pocit blaha“, „štěstí“ nebo „radost“. Ačkoliv je na první pohled zřejmé, že se nejedná o skutečná synonyma, bývají tyto termíny mezi sebou často zaměňovány či ztotožňovány, i když to z obecného hlediska není zcela správné (Kebza, Šolcová, 2005). Podle K. M. DeNeve a H. Coopera

(1998), kteří provedli rozsáhlou meta - analýzu studií, byla osobní pohoda v naprosté většině případů konceptualizovaná jako životní spokojenost.

Americký psycholog M. Seligman spolu s M. Csikszentmihalyim (2000; in Kebza, Šolcová, 2005) se pokusili rozlišit pojmy z hlediska tří časových os: k minulosti se podle tohoto pojetí vztahuje osobní pohoda a spokojenost se životem (contentment satisfaction), k současnosti pocit štěstí (happiness) a extatického nadšení (flow), k budoucnosti naděje (hope) a optimismus. Tato klasifikace však není zcela přesná, neboť například životní spokojenost je spojena nejen s minulostí, ale i s přítomnými a budoucími psychickými stavy. K pojmu „happiness“ (štěstí) se vyjadřuje E. Diener (2009), podle kterého tento poněkud vágní a zpopularizovaný pojem zastřešuje především aktuálně prožívané pozitivní emoce. Z důvodu přesnější komunikace však navrhuje používat obecný termín „subjective well – being“, pomocí kterého lze popsat míru spokojenosti ve shodě s pozitivním, či negativním hodnocením vlastního života. Podle M. Csikszentmihalyiho (1996) termínem „flow“ v psychologii označujeme jev, který se projevuje jako přívál aktivity, zájmu a nadšení z určité činnosti, které se jedinec zpravidla věnuje tak dlouho, dokud ji zcela nedokončí. Tento pojem lze definovat jako totální pohroužení se do toho, co děláme. J. Křivohlavý (2010) uvádí, že flow je pravým opakem nezájmu či apatie, proto je důležité se tímto jevem zabývat i vzhledem k prevenci syndromu vyhoření.

4.2.2 Kvalita života (quality of life)

Osobní pohoda je často spojována s pojmem kvalita života. Tento pojem však doposud nebyl přesně vymezen, což je pravděpodobně dáno jeho komplexností a různými metodologickými přístupy k jeho pojetí a zkoumání. Nejčastěji se tedy vychází z koncepce WHO, která kvalitu života chápe jako pocit jednotlivců nebo více osob, že jsou uspokojovány jejich potřeby a že jim není bráněno v tom, aby dosáhli štěstí a měli naplněný život (Řehulková, Řehulka, 2008). R. Veenhovenová (2006) vymezila čtyři následující typy kvality života:

- obyvatelnost prostředí: kvalita života, která je často zmiňována politiky a reformátory společnosti, zaměřuje se na dobré životní podmínky a bývá někdy označována pojmy, jako je blaho nebo prosperita
- prospěšnost života: vztahuje se k představě, že je vhodné být v životě prospěšný i ostatním, směřuje ke kulturnímu a společenskému rozvoji a bývá označována také jako smysl života
- životní způsobilost jedince: kvalita života, která se vztahuje k individuálním možnostem člověka, udává vybavenost každého jedince ke zvládnutí zátěžových životních situací a je ústředním pojmem terapeutů a edukátorů

- spokojenost se životem: je posledním typem kvality života, která je obecně označována jako osobní pohoda, životní spokojenost a štěstí.

4.3 Zdroje životní spokojenosti

Životní spokojenost je ovlivňována velkým množstvím faktorů a mnohdy je výsledkem jejich vzájemného působení. Mezi nejvýznamnější z těchto determinantů lze zařadit sociodemografické a ekonomické faktory, osobnostní charakteristiky, sociální vztahy, životní návyky a faktory spojené se společností jako takovou.

4.3.1 Sociodemografické a ekonomické faktory

Mezi výše uvedené faktory můžeme zařadit pohlaví, věk, socioekonomický status a výši příjmu, vzdělání, zaměstnání, rodinný stav, zdravotní stav, kulturní rozdíl a víru.

Problematika rozdílů ve vnímání životní spokojenosti mezi pohlavími prozatím nebyla vyřešena. J. Fahrenberg et al. (2001) uvádějí výsledky několika studií, kde rozdíly mezi pohlavími nebyly shledány jako signifikantní. Vliv intersexuálních rozdílů na životní spokojenost je tedy nepatrný. Ačkoliv se muži a ženy v míře globální životní spokojenosti neliší, existují rozdíly ve vnímání jednotlivých dimenzí životní spokojenosti. Pro ženy jsou nejvíce důležité rodinné, partnerské a přátelské vztahy. Pro muže pak jejich sociální postavení, práce a finance. Rozdíly mezi pohlavími ve vnímání životní spokojenosti nebyly shledány ani ve výzkumné studii I. Šolcové a V. Kebzy (2005).

Věk je další proměnnou, která může výrazně ovlivňovat životní spokojenost člověka. Všeobecně se předpokládá, že se zvyšujícím se věkem dochází ke zhoršování zdravotního stavu. Vztah mezi věkem a zdravotním stavem je tedy zřejmý, pokud ovšem zdraví vyřadíme z výčtu atributů životní spokojenosti, zdá se, že tato souvislost pomíjí. Starší lidé mohou být v řadě aspektů více spokojeni než mladí, především vzhledem k realističtějším aspiracím i vzhledem k celkové vyšší psychické vyzrálosti (Kebza, Šolcová, 2005). Podobně také J. Fahrenberg et al. (2001) poukazují na trend zvyšující se životní spokojenosti s přibývajícím věkem. Zároveň však upozorňuje, že spokojenost v různých aspektech života se s věkem vyvíjí různě a není tedy možné považovat vztah těchto dvou proměnných za lineární.

Pravděpodobně za nejdůležitější faktor globální životní spokojenosti je považován zdravotní stav. Osoby se somatickým postižením či omezením některých tělesných funkcí jsou v porovnání se zdravými jedinci méně spokojené (Fahrenberg et al., 2001). M. Frijns (2010) uvádí, že s životní spokojeností koreluje spíše subjektivní pocit zdraví,

než objektivní hodnocení zdravotního stavu. Jako možné vysvětlení tohoto jevu lze uvést copingové strategie zvládnání daného člověka a pozitivní imaginace i případně špatného zdravotního stavu. J. Křivohlavý (2001, s. 40) definuje zdraví jako „komplexní stav člověka, který mu umožňuje dosahovat optimální kvality života a není překážkou obdobnému snažení druhých lidí“. Z tohoto pohledu je tedy zdraví stav, který je úzce spjat s životní spokojeností a který ovlivňuje naplňování životních cílů dané osoby.

Na životní spokojenost má rovněž nesporný vliv rodinný stav člověka. J. Fahrenberg et al. (2001) udávají, že osoby žijící v partnerském stavu vykazují signifikantně vyšší spokojenost než lidé bez partnera. D. Hamplová (2006) přichází se stejným zjištěním. Osoby žijící v manželském nebo dlouhodobém partnerském vztahu jsou se svým životem spokojenější, jsou v průměru zdravější a dožívají se vyššího věku. Trvalý svazek působí pozitivně také na sexuální život a na oblast financí, kde vytváří pocit větší jistoty.

Vysoký socioekonomický status, podmíněný adekvátními platovými podmínkami, vzděláním a povoláním, má zřetelně pozitivní vliv na životní spokojenost. Obzvláště těsná je korelace mezi výší příjmu a pracovní spokojeností (Fahrenberg et al., 2001). Také D. Hamplové (2004) se potvrdilo, že spokojenost s prací se zvyšuje s rostoucím vzděláním. V. Kebza a I. Šolcová (2005) se domnívají, že vliv vzdělání působí zřejmě pouze zprostředkovaně, zatímco finanční hodnocení, zapadající do celkového socioekonomického statusu, má na pocit spokojenosti zásadní význam. S tím se ztotožňuje také M. Frijns (2010) a zároveň upozorňuje na rizika nezaměstnanosti. V. Kebza a I. Šolcová (2005) dodávají, že nezaměstnanost nebo ztráta zaměstnání mají výrazně negativní vliv na globální životní spokojenost.

Kulturní rozdíly a hodnotové postoje k nim rovněž ovlivňují životní spokojenost. Nemalý význam mají i odlišné životní podmínky (Fahrenberg et al., 2001). Zajímavé je srovnání západní, individualistické a kolektivistické, východní kultury. Osoby ze západní kultury vykazovali vyšší míru celkové životní spokojenosti. Do oblasti kulturních rozdílů spadá také otázka víry. Vztah víry a spokojenosti se životem je hodnocen různě. Obecně se však předpokládá, že víra v boha má vždy salutoprotektivní funkci (Kebza, Šolcová, 2005). Toto potvrzuje i výzkum autorů Ch. Lima a R. D. Putnama (2010), kteří uvádějí, že živý proud víry a účast na náboženských aktivitách zvyšují životní spokojenost. Zřejmý je rovněž vztah mezi vírou a schopností lépe zvládat každodenní těžkosti.

4.3.2 Další determinanty životní spokojenosti

Dalším významným faktorem, který má vliv na úroveň životní spokojenosti, jsou osobnostní charakteristiky jedince. J. Fahrenberg et al. (2001) uvádějí, že v mnoha výzkumech byla prokázána statisticky významná souvislost mezi nespokojeností se životem a mírou neuroticismu či deprese. K. M. De Neve a H. Cooper (1998) dokládají signifikantní souvislost mezi osobností, životní spokojeností, subjektivním pocitem štěstí a pozitivní afektivitou. Pozitivní korelace byla rovněž nalezena mezi mírou extraverte a životní spokojeností. Podle Kebzy a Šolcové (2005) s osobnostními charakteristikami také souvisí sebehodnocení. Pozitivní sebehodnocení je jedním z nejvýznamnějších předpokladů spokojenosti s vlastním životem. M. Blatný (2005) uvádí, že sebehodnocení a životní spokojenost jsou spojeny s emoční stabilitou, extravertí a svědomitostí. Spokojenost s vlastní osobou podstatně závisí také na typu temperamentu.

J. Fahrenberg et al. (2001) uvádějí, že mnohé výzkumy prokázaly souvislost také mezi životní spokojeností a životními návyky. Aktivní způsob trávení volného času velkou měrou přispívá ke spokojenosti, zatímco nezdravý životní styl jednoznačně vede k nespokojenosti s vlastním životem. M. Frijns (2010) v této souvislosti hovoří o dvojí tváři moderní civilizace. Lidé žijící v oblastech s vysokým životním standardem jsou v průměru spokojenější než osoby žijící v rozvojových lokalitách. Nicméně dostupnost a abúzus návykových látek mnohonásobně zvyšuje riziko civilizačních chorob.

Dalším významným prediktorem životní spokojenosti je rovněž míra sociální opory. Výrazně spokojenější jsou rovněž jedinci s dostatečně velkou podpůrnou sociální sítí. Obzvláště u žen hraje množství přátel významnou roli, přičemž hlavní zdroj sociální opory představují rodina a přátelé. (Frijns, 2010). Stejný názor zastávají také V. Kebza a I. Šolcová (2005), kteří tvrdí, že sociální kontakty významně ovlivňují pocit spokojenosti, a to jak z hlediska kvantity, tak kvality jejich rozvoje.

Na životní spokojenost má nezanedbatelný vliv také celospolečenské klima. A. Bonini (2008) uvádí, že pocit životní pohody je tímto faktorem sycen až z 19 procent. Nejvýznamnější vliv pak má politická svoboda, prosociální orientace společnosti, rovnoměrné rozložení příjmů, dostupná zdravotní péče a dostatek pracovních příležitostí.

4.4 Metody zjišťování životní spokojenosti

Protože „životní spokojenost“, „kvalita života“ a „osobní pohoda“ jsou pojmy velmi komplexní a stále nedostatečně vymezené, existuje mnoho nástrojů, pomocí kterých

lze tyto konstrukty zjišťovat a měřit. Jejich metodická kvalita je však rozdílná. V současnosti se pracuje s dotazníky, které slouží k zachycení jak celkové spokojenosti, tak i jednotlivých dimenzí a aspektů spokojenosti, které byly vymezeny na základě faktorové analýzy. Kromě toho byly vyvinuty i metody, které postihují spokojenost u specifických skupin osob (Fahrenberg et al., 2001).

J. Fahrenberg et al. (2001) zmiňují tři nástroje, které jsou nejčastěji užívány v zahraničí:

- *Life Satisfaction Index A* (LSI-A; Neugarten, Havighurst & Tobin, 1961): dotazník, o rozsahu dvanácti položek, který byl vytvořen speciálně pro starší dospělé
- *Satisfaction With Life Scale* (SWLS; Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985): metoda, která zachycuje především globální životní spokojenost, položky jsou konstruovány na sedmistupňové škále
- *Life Satisfaction Questionnaire* (LSQ-32; Carlsson & Hamrin, 1996): dotazník vyvinutý speciálně pro pacienty s onkologickým onemocněním.

V ČR se ke zjišťování životní spokojenosti hojně využívá *Dotazník životní spokojenosti* (Fahrenberg et al., 2001), který jsme použili i my v této práci a který podrobně představíme později. Kvalitu života lze pravděpodobně nejlépe postihnout pomocí metody SEIQoL (*Schedule for the Evaluation of Individual Quality of Life*). Tato metoda chápe kvalitu života jako individuální a subjektivní, nepovažuje ji za všeobecně platnou pro všechny lidi. Metoda SEIQoL se snaží prostřednictvím strukturovaného interview, během kterého je dotazovaný požádán, aby uvedl své základní životní cíle, odhalit aspekty života, které jsou pro daného člověka klíčové. Uvedené životní cíle jsou posléze analyzovány a je s nimi dále pracováno (Křivohlavý, 2010).

Blahutková a Dan (2008) uvádějí různé alternativní metody, pomocí kterých je možné posuzovat životní spokojenost či osobní pohodu. Na základě výsledků své studie zjistili, že k posouzení míry spokojenosti zkoumané osoby je někdy vhodné použít i výpovědi blízkých osob nebo přátel. Dále je možné sledovat projevy chování daného jedince a pozorovat jeho psychofyziologické parametry. Zajímavou metodou ke zkoumání spokojenosti je sledování pamětních výkonů, například množství pozitivních a negativních zážitků, které si daný člověk dokáže v průběhu vymezeného času vybavit. Validní metodou jsou rovněž rozhodovací úkoly a různé asociační experimenty. Nejvíce ceněnou technikou ovšem stále zůstává sebehodnocení samotnou osobou. Pokud je to však možné, doporučuje se použít kombinace více výše uvedených metod.

5 Z DOSAVADNÍCH VÝZKUMŮ K DANÉMU TÉMATU

5.1 Výzkumy vyučovacích stylů

Velmi zajímavé výsledky z pedagogického prostředí přináší nizozemský výzkum H. Crétona a M. Brekelmans (1993; in Lucas, 2007). Studie si kladla za cíl prozkoumat souvislost mezi interakčním stylem učitele a délkou praxe ve školství. Výsledky ukázaly rozdíl ve vývoji dimenze učitelova vlivu a dimenze blízkosti k žákům. V dimenzi vlivu vykazují učitelé na začátku kariéry mnohem nižší míru dominance a svou autoritu si budují postupně. Dominance roste během prvních deseti let ve školství a posléze se postupně stabilizuje. Vstřícnost pedagogů a zájem o žáky s rostoucí praxí naopak pozvolně klesá. Začínající pedagog má tedy oproti zkušenému kolegovi chápající, pomáhající a na žáka orientovaný přístup. Z výsledků studie tedy vyplývá, že nejlepších výsledků mohou učitelé dosahovat v obou dimenzích cca po desíti letech praxe.

J. Mareš a P. Gavora (2003; in Lukas, 2007) na základě výzkumu, uskutečněném na Slovensku, uvádějí, že interpersonální styl učitele může být ovlivněn také pohlavím. Ženy - učitelky byly žáky hodnoceny jako schopnější organizátorky než muži. Autoři studie tento překvapivý závěr interpretovali tak, že od učitelů – mužů se pravděpodobně očekávala větší dominance. Vyučovací styly z hlediska genderových rozdílů zkoumala také K. Anderson (2010). Ženy byly hodnoceny jako ochotnější, přívětivější a připravené pomoci, a to i v tom případě, kdy vyučovaly stejný předmět, jako jejich mužští kolegové. A. Aktopa a N. Karahand (2012) se také zaměřili na vztah mezi pohlavím a vyučovacím stylem. Výsledky ukázaly, že 29 % žen označilo za nejefektivnější direktivní přístup a 43 % mužů přístup s množstvím názorných ukázek. Během vyučování pak 65 % učitelek upřednostňuje pouze formální výklad učiva, tedy převážně pragmatický styl. Muži se s tímto ztotožňují pouze z 34 %.

S. Saleh a A. Aziz (2012) se ve své studii pokusili zmapovat vyučovací styly učitelů ze dvanácti středních škol. Výsledky naznačují, že většina učitelů stále preferuje konvenční vyučovací metody a přístup, kdy v centru pozornosti stojí pedagog. Těmto zjištěním však odporují výsledky výzkumu autorů Tajularpina, Aminudina a Hora (2011). Předmětem zkoumání je zde vzorek pedagogů základních a středních škol a jejich vyučovací styl v souvislosti s profilem mnohočetné inteligence. Z výsledků je patrné, že výběrový soubor těchto učitelů z obou typů škol se v dennodenní pedagogické praxi snaží respektovat individuální odlišnosti žáků a pokouší se ve svém stylu vedení výuky uplatňovat Gardnerovu teorii mnohočetné inteligence. Také výzkum P. Gavory (2011)

přináší pozitivní hodnocení pedagogů vybraných středních škol. Toto hodnocení bylo provedeno celkem 490 žáky pomocí dotazníku QTI. Žáci považovali své učitele za schopné organizátory, dále za podporující, tolerantní a vedoucí studenty k samostatnosti a odpovědnosti. Negativně byla hodnocena pouze nejistota ze strany učitelů a občasná nespokojenost.

Část této diplomové práce koncepčně vychází z kanadské studie C. Evans, M. Harkinse a J. Younga (2008). Cílem této studie bylo prozkoumat vztah mezi vyučovacími a kognitivními styly. Výzkumu se zúčastnilo 122 učitelů z veřejných škol. Použitými metodami byl *Teaching Styles Questionnaire (TSQ)* a *the Cognitive Style Index (CSI)*. Průměrný věk respondentů byl 36,5 let a průměrná praxe 20,7 let. Autoři studie uvádí, že každý pedagog má tendenci preferovat některý z vyučovacích stylů, případně jej přímo považovat za svůj dominantní styl. Identifikace stylu je však velmi komplikovaná. Pomocí korelační analýzy byl zjištěn signifikantní vztah mezi vyučovacím a kognitivním stylem. Korelační koeficient ukázal, že učitelé – analytici byli více formální a direktivní, vyžadovali strukturu a kontrolu nad situací a byli zaměřeni na detaily. Holistický styl byl naopak charakteristický nižší mírou formálnosti, společenskostí a přizpůsobivostí, vstřícností ke studentům, flexibilitou a respektem k individuálním odlišnostem. Autoři tohoto výzkumu dále určili čtyři nezávislé složky vyučovacích stylů - Formálnost, Obezřetnost, Společenskost a Strukturovanost. Korelační analýza ukázala souvislost mezi těmito složkami vyučovacích stylů a vlastním učebním stylem učitele, přičemž u složek Formálnost, Obezřetnost a Strukturovanost se jednalo o pozitivní vztah, u složky Společenskost se jednalo o negativní vztah.

Pro potřeby naší práce jsme použili českou verzi TSQ, tedy *Dotazník vyučovacích stylů (DVS)*. Psychometrické vlastnosti této metody v ČR testovali E. Smékalová, D. Dostál a S. Lemrová (2012) na souboru 278 učitelů ZŠ a SŠ. V zastoupeném vzorku učitelů spadalo 85 (31 %) učitelů mezi holisty a 91 (33 %) učitelů mezi analytiky. Zbýlí učitelé nevykazovali vyhraněný vyučovací styl. Data z dotazníku byla dále porovnávána vzhledem k demografickým údajům. Mezi vyučovanými styly, lokalizací škol, vyučovaným předmětem ani pohlavím však nebyla nalezena statisticky významná souvislost.

5.2 Výzkumy životní a pracovní spokojenosti

Tato diplomová práce koncepčně navazuje na původní ročníkovou práci „Životní spokojenost učitelů ZŠ a SŠ.“ Z původních výsledků této práce lze vyčíst, že životní spokojenost zkoumaného souboru učitelů se nacházela v oblasti normy. Výzkumná zjištění dále ukazují, že ve vnímání jednotlivých dimenzí dotazníku DŽS nebyl sledován signifikantní rozdíl ani z hlediska pohlaví, ani z hlediska velikosti učitelského sboru. Výsledky však naznačují signifikantní rozdíly podle typu školy. Učitelé ZŠ vykazovali v průměru statisticky vyšší spokojenost s prací a zaměstnáním. Statisticky významné souvislosti byly nalezeny mezi věkem žen a spokojeností se sexualitou a mezi věkem mužů zkoumaného souboru a spokojeností s financemi. Další signifikantní korelace byla odhalena mezi délkou praxe a spokojeností s prací a zaměstnáním (Kelarová, 2012).

Rozsáhlý výzkum životní spokojenosti provedli E. Yilmaz a M. Sahin (2009). Ve svém výzkumu se zaměřili na učitele základních škol. Cílem jejich studie bylo zjistit, zda životní spokojenost ovlivňují některé vybrané proměnné, jako je pohlaví, dosažené vzdělání, zapojení se do kolektivu a umístění školy, v níž působí. Na základě podrobné analýzy bylo zjištěno, mezi muži a ženami existuje statisticky významný rozdíl ve vnímání životní spokojenosti. Ženy – učitelky dosahovaly v průměru vyššího skóre než vyučujícího opačného pohlaví. Více spokojeni byli také pedagogové, kteří se cítili být součástí kolektivu a zároveň měli se svými kolegy přátelské vztahy. Nižší životní spokojenost pak vykazovali učitelé, kteří působili na školách venkovských či v malých městech oproti vyučujícím z velkých měst.

Reprezentativní výzkum s 1252 učiteli z různých typů škol zrealizovali V. L. D’Oria, R. Pocaterra a S. Pozzi (2004). Ve své studii se zabývali globální spokojeností kantorů a mírou jejich vyhoření. Výsledky, pojednávající o úrovni spokojenosti, vyšly veskrze pozitivně: 48 % učitelů z výběrového souboru je se svým životem docela spokojeno, 5% osob je maximálně spokojených, 29 % hodnotí svůj život jako uspokojivý, nespokojeno je 10% učitelů, a 8 % osob považuje svůj život za velice špatný.

V České republice se životní a pracovní spokojeností učitelů zabýval K. Paulík (1999). Z jeho rozsáhlého výzkumu mimo jiné vyplývá, že celková spokojenost mužů v práci na všech typech škol byla v průměru nižší než u žen. Největší podíl nespokojených mužů se vyskytoval především na středních školách. Trend poklesu životní spokojenosti se zvyšujícím se věkem se projevil pouze u učitelek na druhém stupni základních škol

a na středních školách. Naopak zřetelnou stoupající tendenci měla souvislost mezi pracovní spokojeností a délkou praxe. Při srovnávání jednotlivých typů škol bylo zjištěno, že nejnižší životní spokojenost vykazují učitelé druhého stupně základních škol.

H. Hnilicová (2004) se zabývala dopadem sociálních změn v letech 1989 – 2000 na kvalitu života českých občanů. Z výzkumu vyplývá, že všichni účastníci byli se svou kvalitou života většinou spokojeni. Mezi muži a ženami byl v celkové kvalitě života shledán rozdíl. Ženy byly oproti mužům o něco méně spokojené. Muži vykazovali nižší spokojenost pouze se svým volným časem. Výsledky rovněž ukázaly, že existují signifikantní rozdíly ve vnímání kvality života podle věku. V průměru nejméně spokojeny s kvalitou života jsou ženy ve věku 55 – 65 let. Probandi byli celkově nejvíce spokojeni s rodinným životem, se svými přáteli a partnery. Nejméně spokojeni byli se svým vzhledem a s finanční situací.

Výzkum D. Hamplové (2004) se zabýval vztahem mezi životní spokojeností a sociodemografickými charakteristikami, jako je pohlaví, věk, vzdělání, rodinný stav, typ partnerského soužití a spokojenost s prací. Z výsledků je patrné, že mezi muži a ženami neexistuje statisticky významný rozdíl ve vnímání životní spokojenosti. S rostoucím věkem se životní spokojenost významně snižuje a to u obou pohlaví. Výsledky studie také poukazují na skutečnost, že spokojenost s prací a spokojenost s rodinným životem jsou dva navzájem propojené fenomény a lidé, kteří jsou spokojeni v jedné z těchto oblastí, bývají spokojeni i v druhé.

O predikci životní spokojenosti u učitelů na základě sociodemografických faktorů se pokusila M. Rybičková (2006). Z výsledků její studie vyplývá, že s přibývajícím věkem skóre životní spokojenosti klesá. Mezi pohlavími nebyl shledán signifikantní rozdíl. Zajímavý je i výsledek korelace mezi spokojeností a hodnocením prestiže učitelského povolání. Vysokému stupni životní spokojenosti odpovídá vysoké hodnocení prestiže učitelského povolání.

M. Pugnerová a I. Plevová (2010) zkoumaly, zda existuje vztah mezi věkem, délkou praxe ve školství, rozdílným profesním zařazením a pracovní spokojeností učitelů. V realizované studii bylo osloveno 300 učitelů v Olomouckém kraji. Ve výzkumném šetření zjistily, že stoupající věk učitelů se nepodílí na jejich pracovní spokojenosti, s délkou praxe neroste spokojenost učitelů s jejich prací a zaměstnáním a ani učitelé s rozdílných typů škol se v úrovni pracovní spokojenosti výrazně neliší.

Souvislostmi mezi životní spokojeností a jednotlivými typy škol se zabýval také B. Vašina (2010). Dle jeho výzkumu se nejvyšší nespokojenost vyskytovala u učitelů

středních škol. Učitelky byly nejvíce nespokojené na gymnáziích a středních odborných školách. Muži rovněž na gymnáziích a zvláštních školách. Naopak nejvíce spokojeni byli učitelé základních škol. S jiným zjištěním v oblasti pracovní spokojenosti přicházejí

P. Kusák a E. Urbanovská (2005), kteří zjišťovali korelace mezi délkou praxe a syndromem vyhoření. Výsledky studie ukazují, že se zvyšující se dobou praxe roste i spokojenost učitelů s jejich prací a zaměstnáním. Velmi podobné výsledky přinesla studie B. Vassalla (2014). I zde se potvrdila pozitivní souvislost mezi délkou praxe, věkem a pracovní spokojeností. Vztah mezi typem školy, na níž učitelé z výběrového souboru působili, pohlavím a pracovní spokojeností však nebyl signifikantní.

Zajímavý výzkum, mapující souvislost mezi spokojeností učitelů a jejich vztahem k učení, provedl G. Singh (2007). Vycházel přitom z předpokladu, že spokojený pedagog je spíše vstřícný, ochotný, zároveň je na vyučování připraven, drží se vzdělávacích cílů a se svými žáky má pozitivní vztahy. Nespokojený učitel je naopak podrážděný a učení jej nebaví. V žácích může zvyšovat napětí, což může negativně ovlivňovat jejich akademický růst. Výsledky výzkumu ukázaly tendenci k pozitivní souvislosti, avšak korelace nebyla dostatečně silná, aby mohla být potvrzena. Studii s podobným námětem provedli také A. M. Usop, K. Askandar, M. Langguyuan-Kadtong a D. A. Usop (2013), kteří zkoumali vztah pracovního výkonu a pracovní spokojenosti. Došli k závěru, že vzorek učitelů vykazoval v průměru vysokou úroveň pracovního výkonu. Tito učitelé byli, co se týká práce, také velmi produktivní a kreativní a snažili si úroveň výkonu dále rozvíjet. Rovněž jim záleželo na kvalitě vyučovacího procesu, na spokojenosti žáků a rozvoji jejich vědomostí.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

6 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE PRÁCE A HYPOTÉZY

6.1 Výzkumný problém

V předcházejících kapitolách jsme se zabývali tématy týkající se stavu českého školství a změnami, které v tomto odvětví probíhají. Podali jsme přehled vybraných poznatků ohledně profese učitele, vybraných charakteristik a nároků spojených s tímto povoláním. Dále jsme se věnovali tématu vyučovacích stylů, jejich dělení a možnosti uplatnění. Rovněž jsme upozornili na problematiku pojetí konceptu životní spokojenosti a v závěru teoretické části jsme provedli rešerši výzkumných studií, jež se touto tematikou zabývají.

Projekt UP – (IGA, Mapování vyučovacích stylů učitelů jako metoda nezbytného rozvoje lidských zdrojů ve školství: FF-2012-053), ze kterého tato práce vychází, je zaměřen na komplexní pojetí pedagoga, včetně jeho osobnostních charakteristik, vyučovacého stylu a kariérového zakončení. Tato diplomová práce doplňuje poznatky, uvedené v ročníkové práci, v oblasti životní spokojenosti rozšířeného výběrového souboru učitelů základních a středních škol z celé České republiky. Nově se také pokusíme zmapovat vyučovací styly učitelů z tohoto vzorku. Zajímá nás především to, jak současný stav společnosti a transformace školství ovlivňují životní spokojenost pedagogů a jak tyto změny vnímají oni sami. Chceme také prozkoumat, jak jsou kantoři spokojenosti s jednotlivými aspekty života, včetně práce a zaměstnání a zda existuje souvislost mezi touto spokojeností a sociodemografickými údaji. Dále nás zajímá, které konkrétní oblasti života učitelů jsou příčinou spokojenosti, či nespokojenosti. Dalším předmětem výzkumu jsou vyučovací styly pedagogů. Konkrétně chceme zjistit, jaké styly vybraní učitelé používají a rovněž zda demografické proměnné ovlivňují postoj těchto učitelů k procesu vyučování a k aplikovaným metodám ve vyučování. Posledním obecným cílem této práce je zjistit, zda úroveň spokojenosti pedagogů hraje roli ve výběru určitého vyučovacého stylu.

6.2 Cíle práce a hypotézy

V naší práci jsme si stanovili následující cíle:

- Popsat získané údaje z Dotazníku životní spokojenosti, tedy zmapovat výběrový soubor učitelů základních a středních škol z hlediska celkové životní spokojenosti. Dále prozkoumat její jednotlivé dimenze a na základě odlišností, získaných po srovnání s normami, detailně analyzovat, která tvrzení dotazníku DŽS sytí spokojenost či nespokojenost.
- Popsat získané údaje z Dotazníku vyučovacích stylů. Prozkoumat, který vyučovací styl učitelé preferují a jaký styl je ve výběrovém souboru zastoupen nejčastěji.
- Porovnat data z DŽS vzhledem k vybraným sociodemografickým údajům.
- Analyzovat relace mezi údaji získanými z DVS a vybranými sociodemografickými proměnnými.
- Prozkoumat vztah mezi údaji z DŽS a DVS a zjistit, zda se učitelé, využívající různé vyučovací styly, mezi sebou liší v míře celkové a pracovní spokojenosti.

Doposud bylo provedeno mnoho studií, které zkoumají vztahy mezi demografickými proměnnými, jednotlivými dimenzemi životní spokojenosti a rovněž mezi vyučovacími či interpersonálními styly a sociodemografickými údaji. Zajímalo nás, zda a do jaké míry se naplní předpoklady uváděné ve výzkumech, které jsme shrnuli v předchozí kapitole. V hypotéze 1 (H1) se snažíme zjistit, zda se učitelé liší v míře celkové životní spokojenosti na základě pohlaví. Opíráme se při tom o výzkumy E. Yilmaze a M. Sahina (2009) a K. Paulíka (1999). V hypotéze 2 (H2) nás zajímá případný rozdíl v pracovní spokojenosti mezi učiteli ZŠ a SŠ. Výše uvedené výzkumy (Paulík, 1999; Vašina, 2010, Vassall, 2014) shledávají rozdíl dle typu školy, avšak s rozdílnými závěry. Hypotézou 3 (H3) zkoumáme, zda existuje souvislost mezi věkem a celkovou životní spokojeností. Opíráme se přitom o výzkumy M. Rybičkové (2006) a K. Paulíka (1999). V hypotéze 4 (H4) na základě studií (Kusák, Urbanovská, 2005; Vassallo, 2014, Paulík, 1999) se snažíme dokázat, že spokojenost s prací a zaměstnáním se zvyšuje s délkou pedagogické praxe. V páté hypotéze (H5) se zaměřujeme na souvislost mezi pohlavím pedagogů a kvadrantem v rámci vyučovacích stylů, do kterého spadají. Vycházíme přitom ze závěrů studií J. Mareše a P. Gavory (2003; in Lukas, 2007), K. Andersonové (2010) a A. Aktopa a N. Karahanda (2012). Souvislostí mezi délkou praxe a kvadrantem v rámci vyučovacích stylů se zabýváme v šesté hypotéze (H6). Tento fenomén zkoumali také H. Créton a M. Brekelmans (1993; in Lucas, 2007). Poslední hypotéza (H7) sleduje vztah

mezi vyučovacími styly a spokojeností s prací. Na základě studií (Singh, 2007; Usop et al., 2013) předpokládáme, že spokojení pedagogové budou vstřícní, ochotní a přitom stále zaměřeni na vzdělávací cíle. Nespokojení učitelé pak budou spíše vykazovat známky syndromu vyhoření, budou nespokojení a bez patřičného zaujetí.

Na základě rešerše těchto výzkumných studií, jsme si tedy stanovili následující hypotézy. V případě nejednoznačnosti literárních podkladů, popřípadě protichůdných výsledků výzkumu, byly hypotézy formulovány jako oboustranné.

- H1: U výběrového souboru učitelů existuje mezi muži a ženami statisticky významný rozdíl v míře celkové životní spokojenosti.
- H2: Mezi učiteli základních a středních škol výběrového souboru existuje statisticky významný rozdíl v míře celkové životní spokojenosti.
- H3: U výběrového souboru učitelů existuje statisticky významná negativní korelace mezi stoupajícím věkem a celkovou životní spokojeností.
- H4: U výběrového souboru učitelů existuje statisticky významná pozitivní korelace mezi délkou praxe a spokojeností učitelů s prací a zaměstnáním.
- H5: U výběrového souboru učitelů existuje statisticky významná souvislost mezi pohlavím pedagogů a kvadrantem v rámci vyučovacích stylů.
- H6: U výběrového souboru učitelů existuje statisticky významný rozdíl v délce praxe mezi kvadranty v rámci vyučovacích stylů.
- H7: U výběrového souboru učitelů existuje statisticky významný rozdíl v míře spokojenosti s prací a zaměstnáním mezi kvadranty v rámci vyučovacích stylů.

V této práci jsme si dále položili i dvě výzkumné otázky, které jsme z důvodu nedostatku relevantních výzkumů nemohli formulovat jako hypotézy. Ve VO1 nás zajímá, zda existuje rozdíl v míře celkové životní spokojenosti mezi jednotlivými kvadranty. Poslední výzkumnou otázku VO2 si klademe, abychom zjistili, jestli u výběrového souboru učitelů existuje rozdíl v míře celkové spokojenosti mezi analytickým a holistickým vyučovacím stylem.

- VO1: Existuje u výběrového souboru učitelů rozdíl mezi analytickým a holistickým vyučovacím stylem v míře celkové životní spokojenosti?
- VO2: Existuje u výběrového souboru učitelů rozdíl v míře celkové životní spokojenosti mezi kvadranty, do kterých spadají?

7 POPIS ZVOLENÉHO METODOLOGICKÉHO RÁMCE A METOD

7.1 Zvolený typ výzkumu

Na základě stanovených cílů, formulovaných hypotéz a výzkumných otázek jsme zpracovali metodologický rámec našeho výzkumu. Pro účely této práce byl zvolen kvantitativní typ výzkumu, založený na dotazníkovém šetření. Jako výzkumné nástroje byly zvoleny dva dotazníky. Jedná se o Dotazník životní spokojenost (DVS) a Dotazník vyučovacích stylů (DVS). Obě tyto metody byly zařazené v testové baterii, která obsahovala také Dotazník NEOBig Five a Dotazník kariérových kotev. Součástí této baterie byl rovněž i záznamový arch pro získání vybraných sociodemografických údajů. Celá testová sada byla administrována různými osobami, z řad studentů katedry psychologie v Olomouci v odlišných situacích a rozdílném časovém intervalu. Sběr dat se uskutečnil v období jaro 2010 až jaro 2014. Všechny dotazníky byly administrovány formou „tužka – papír.“

7.2 Metody sběru dat

7.2.1 Dotazník životní spokojenosti (DŽS)

K získání dat byl tedy v našem případě použit Dotazník životní spokojenosti (DŽS) autorů Fahrenberga, Myrteka, Schumachera a Brählera (2001), který slouží k relativně objektivnímu a spolehlivému zachycení individuálního obrazu životní spokojenosti člověka. Dotazník vznikl v Německu, kde byl i následně standardizován na vzorku 2870 osob. Českou verzi v překladu K. Rodné a T. Rodného vydalo v Praze, v roce 2001 Testcentrum. Princip spočívá v hodnocení deseti dimenzí života (zdraví, práce a zaměstnání, finanční situace, volný čas, manželství a partnerství, vztah k vlastním dětem, vlastní osoba, sexualita, přátelé, známí a příbuzní, bydlení). Každá z těchto dimenzí obsahuje sedm položek, na které proband odpovídá na sedmibodové stupnici od 1 (velmi nespokojen) do 7 (velmi spokojen). Jednotlivé položky mají formu nedokončených výpovědí. Celková životní spokojenost se vypočítá sečtením jednotlivých hrubých skóre v následujících škálách: zdraví (ZDR), finanční situace (FIN), volný čas (VLC), vlastní osoba (VLO), sexualita (SEX), přátelé, známí a příbuzní (PZP) a bydlení (BYD). Do hodnoty celkové životní spokojenosti se nezahrnují dimenze práce a zaměstnání (PAZ), manželství a partnerství (MAN) a vztah k vlastním dětem (DET), protože u těchto dimenzí

chybí data tak často, že je do celkového součtu není možné zahrnout. Vzhledem k vysokému počtu chybějících dat jsme s dimenzemi MAN a DET nepracovali. V našem dotazníku vyplnili údaje pouze pracující učitelé. Z tohoto důvodu byla samostatně vyhodnocena a zahrnuta do výzkumu i dimenze práce a zaměstnání (PAZ). Získané hrubé skóre se následně podle stanovených norem v tabulkách převádějí na staniny, aby bylo možné porovnat výsledky s většinovou populací a aby se vyrovnaly věkové rozdíly a rozdíly mezi pohlavími. Standardní hodnoty u DŽS byly zvoleny jako devítistupňové staninové hodnoty se středem v pátém staninu a standardní odchylkou 1,96. Oblast 4-6. staninu je stanovena jako norma a spadá do ní 54 % populace. V dimenzích DŽS se hodnotí:

- Zdraví (ZDR) – v této škále se posuzuje míra spokojenosti s celkovým zdravotním stavem, tělesnou a psychickou kondicí, fyzickou výkonností a odolností proti nemocem.
- Práce a zaměstnání (PAZ) – hodnotí se spokojenost s postavením v zaměstnání, s úspěchy a možnostmi kariérního růstu, atmosférou na pracovišti, mírou pracovní zátěže a s pestrostí v zaměstnání.
- Finanční situace (FIN) – v této dimenzi se hodnotí spokojenost s výší příjmu, majetkem, materiálním zabezpečením rodiny, možností výdělků v budoucnosti a zabezpečením ve stáří.
- Volný čas (VLC) - v této škále se posuzuje spokojenost s délkou, množstvím a kvalitou volného času a dovolené.
- Manželství a partnerství (MAN) – tato dimenze se zabývá mírou spokojenosti se společnými aktivitami, s upřímností, oporou a pochopením ze strany partnera
- Vztah k vlastním dětem (DET) – na této škále se hodnotí vztah k vlastním dětem a spokojenost s úspěchy dětí, zvažuje se i množství námahy, vynaložené během výchovy.
- Vlastní osoba (VLO) – tato dimenze zjišťuje míru spokojenosti se sebou samým, se svými schopnostmi, úspěchy, se svým vzhledem, sebevědomím a charakterem a s dosavadním způsobem života
- Sexualita (SEX) – zde se hodnotí vlastní tělesná přitažlivost, sexuální výkonnost, sexuální reakce, frekvence intimních styků a možnost otevřeně hovořit o sexu s partnerem.

- Přátelé, známí a příbuzní (PAZ) – tato část se věnuje posuzování sociální vztahů jedince, zaměřuje se především na kontakty s rodinou, přáteli a známými
- Bydlení (BYD) – poslední dimenze měří spokojenost s velikostí, stavem, standardem a polohou bytu, s výdaji za byt, s dostupností dopravních prostředků a s případnou hlukovou zátěží (Fahrenberg et al., 2001).

7.2.2 Dotazník vyučovacích stylů (DVS)

Jako druhou metodu pro sběr dat jsme použili Dotazník vyučovacích stylů.

Autorkou je již výše zmiňovaná Carol Evansová (Evans et al., 2008). DVS je metoda, jež má sloužit k vyhodnocení zaměření učitele, pokud jde o jeho přístupy k vyučování, postoj učitele k plánování a strukturování výuky, k žákům, k celé třídě a k tomu, jak chápe svoji roli ve vyučování. Původní verze tohoto nestandardizovaného dotazníku pracovala se čtyřmi složkami vyučovacích stylů (Formálnost, Obezřetnost, Společenskost, Strukturovanost). Autoři české upravené verze jsou E. Smékalová et al. (2012). Na základě pilotní studie a podrobné faktorové analýzy byla tvrzení dotazníku přeformulována a převedena do našich podmínek, čímž dotazník získal zcela jiné výstupy. Při práci s dotazníkem se sledují tři následující úrovně:

- Vyučovací styl

Dotazník se skládá z 34 položek, u kterých má proband posoudit, do jaké míry se shodují s jeho přístupem a stylem práce. Odpovědi jsou zaznamenávány na pětistupňové škále od „zcela nesouhlasím“ (1) až po „zcela souhlasím“ (5). Hrubý skór je následně vypočítán jako součet všech odpovědí. Ten pak vypovídá o daném vyučovacím stylu respondenta. Při vyhodnocování dotazníku je vhodné převést získané hrubé skóry na steny. Vysoká hodnota hrubého skóru (sten 7 až 10) odpovídá holistickému vyučovacímu stylu. Holistický styl je charakteristický neformálním, kooperujícím, flexibilním a individuálním přístupem. Holista je výuce je více zaměřený na celkové aspekty výuky a učební proces, avšak zřídka poskytuje detailní zpětnou vazbu. Nízká hodnota hrubého skóru (sten 1 až 4) odpovídá analytickému vyučovacímu stylu. Ten je charakteristický formálním, direktivním a strukturovaným přístupem. Pro analytika je důležité, aby výuka byla strukturovaná a přehledná, avšak při kontaktu se studenty je tento typ pedagoga neosobní a nepružný. Hrubé skóry spadající do stenu 5 a 6 neukazují ani na analytický ani na holistický styl. Nositele těchto skórů lze považovat za nevyhraněné.

- Složky vyučovacích stylů

V našich podmínkách se jako smysluplné jeví dvoufaktorové řešení. DVS tedy pracuje se dvěma dvoupólovými složkami vyučovacích stylů (Strukturovanost-Chaotičnost, Vstřícnost-Rezervovanost). Vyhodnocení složek vyučovacího stylu je provedeno opět jednoduchým součtem konkrétních položek. Detailní informace ke složkám vyučovacích stylů a jejich vyhodnocení jsou uvedeny v Příloze č. 5 diplomové práce.

- Vyučovací typy

Vyhodnocení vyučovacího typu je možno provést položením dvoupólových složek kolmo na sebe, čímž získáme čtyři kvadranty.

1. První kvadrant je vymezen vysokým skórem strukturovanosti i vstřícnosti. Tento vyučovací typ je označován jako demokrat.
2. Druhý kvadrant se vyznačuje vysokou chaotičností a zároveň vysokým skórem v dimenzi vstřícnost. Hovoříme o tzv. liberálovi.
3. Kombinací vysokého skóre strukturovanosti a nízkého skóre vstřícnosti vzniká vyučovací typ, označený jako autokrat.
4. Čtvrtý kvadrant je vymezen vysokým skóre chaotičnosti a rezervovanosti. Jedná se o tzv. robota (Smékalová et al., 2012; Evans et al., 2008).

Při vyhodnocování vyučovacího typu se aktuálně pracuje i s neutrálním polem, které je stanoveno na hodnotu deseti procent. Neutrální pole je vedeno podél obou os a na obě strany. Učitelé, spadající do neutrální oblasti pak z tohoto pohledu nemají charakteristický vyučovací typ, a považujeme je tedy za nevyhraněné. Charakteristiky jednotlivých vyučovacích typů jsou detailně popsány a rozvedeny v Příloze č. 4 této práce.

7.3 Metody zpracování a analýzy dat

Data, získaná z DŽS, jsme zanesli do kontingenčních tabulek. Dále jsme vypočítali hrubé skóry a podle příslušného manuálu je převedli na skóry vážené (staniny). Data z DVS jsme obdobně zpracovali a vyhodnotili způsobem, jenž je detailně popsán v předchozí kapitole. Pro analýzu údajů jsme použili některé kategorie deskriptivní statistiky, vypočítali jsme průměrné hodnoty, absolutní a relativní četnosti výběrového souboru.

Při statistickém zpracování jsme nejprve ověřili normální rozložení dat Kolmogorov–Smirnovým testem. Na základě výsledků tohoto testu jsme volili parametrické či neparametrické testy. Ke srovnání průměrných hrubých skóre DŽS

výběrového souboru s příslušnými normami byl použit Studentův t-test. Pro určení vztahu mezi věkem, délkou praxe a jednotlivými dimenzemi životní spokojenosti jsme pracovali s Pearsonovým korelačním koeficientem. Dále jsme použili Studentův t-test ke zhodnocení rozdílů ve vnímání dimenzí DŽS z hlediska pohlaví zkoumaného souboru učitelů a typu školy a rovněž při analyzování rozdílu mezi analytiky a holisty v míře životní spokojenosti. Pro zjištění souvislostí mezi pohlavím, typem školy a kvadrantem, v rámci vyučovacích stylů jsme využili Pearsonův chí–kvadrát. Kruskal–Wallisův test byl aplikován pro analýzu vztahu mezi praxí a příslušným kvadrantem. Rozdíly v míře pracovní a celkové životní spokojenosti mezi jednotlivými kvadranty byly zpracovány pomocí jednofaktorové analýzy rozptylu.

Deskriptivní statistika byla zpracována v programu Microsoft Excel 2007. Statistické výpočty parametrických testů byly provedeny pomocí programu Statistica 12. Při práci s chí – kvadrátem jsme vzhledem k intuitivnějšímu ovládání a příjemnějšímu uživatelskému rozhraní použili program SPSS 17

7.4 Etické problémy a způsob jejich řešení

Dotazník, mapující demografické údaje, byl konstruován pouze pro zachycení základních obecných informací. Vyplnění všech pěti dotazníku je navíc anonymní, není tedy možné zpětně respondenty dohledat. Jednotlivé testové baterie byly pro snadnější vyhodnocení označeny pouze pořadovým číslem, je tedy zcela nemožné určit osobu, která jej vyplnila. Před zahájením administrace byl každý respondent informován o účelu a cílech výzkumu a poučen o následném zacházení se získanými daty. Rovněž mu byla garantována anonymita. Od každého probanda byl následně vyžadován ústní souhlas se zahrnutím jeho odpovědí do výzkumu. Každý respondent si také mohl zvolit, zda dotazník vyplní v přítomnosti administrátora a následně jej odevzdá osobně, nebo jej po vyplnění vloží do neprůhledné obálky a odevzdá na vrátnici či na sekretariát školy. Pokud v průběhu vyplňování dotazníku narazil respondent na položku, jejíž zodpovězení pro něj bylo citlivé či subjektivně nepříjemné, měl právo tuto položku vynechat, popřípadě vynechat celý dotazník. Proband mohl také v průběhu administrace stáhnout své povolení se zpracováním dat a dotazník vůbec neodevzdat nebo jej odevzdat pouze částečně vyplněný. V případě zájmu byla učitelům nabídnuta možnost zaslání výsledků výzkumu.

8 VÝZKUMNÝ SOUBOR

8.1 Způsob výběru vzorku z populace

Předmětem našeho zájmu byli všichni učitelé středních a základních škol z celé České republiky. Metodou výběru vzorku z populace byl zvolen náhodný stratifikovaný výběr. Zařazení oslovených pedagogů do zkoumaného souboru záleželo pouze na ochotě těchto pedagogů vyplnit danou dotazníkovou baterii.

8.2 Popis zkoumaného souboru

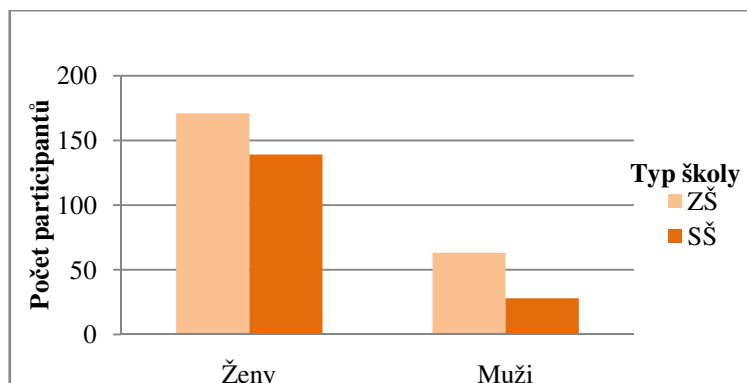
Podklady pro výzkum byly shromážděny od 514 učitelů, kteří vyplnili baterii výše zmíněných dotazníků. Pro potřeby této práce jsme tedy získali celkem 514 dotazníků DŽS a DVS. Ne všichni respondenti však tento dotazník vyplnili nebo vyplnili pouze některé jeho části. Celkový počet získaných dotazníků byl tedy následně redukován o 113 nevyhodnotitelných, tedy nevyplněných či zcela nesmyslně vyplněných dotazníků. Za nejvíce problematické lze považovat dimenzi DŽS, která měří míru spokojenosti se sexualitou. Probandi také často vynechávali škály Práce a zaměstnání a Vlastní osoba. U DVS se nejčastěji jednalo spíše o přehlédnutí některých tvrzení z nepozornosti nebo naopak byl dotazník ponechán zcela záměrně prázdný.

Výzkumný vzorek se tedy skládal z celkem 401 učitelů, z toho 310 osob bylo ženského pohlaví a 91 osob mužského pohlaví. Ženy tedy tvořily téměř 80 % výzkumného vzorku.

Soubor	n	%
Ženy	310	77
Muži	91	23
Celkem	401	100

Tab. č. 1: Absolutní (n) a relativní četnosti (%) mužů a žen v souboru (N = 401)

Věkové rozpětí účastníků výzkumu se pohybovalo mezi 24 – 76 lety, přičemž průměrný věk celého souboru byl 44,7 let, u žen 44,7 u mužů 44,6 let. Nejpočetněji byla ve vzorku zastoupena skupina učitelů ve věkovém rozmezí 41 – 50 let. Učitelé, kteří se účastnili výzkumu, působili na různých typech škol v rámci celé České republiky. Konkrétně na základních školách působí 234 pedagogů, z toho 171 žen a 63 mužů a na středních školách vyučuje 167 kantorů (139 žen a 28 mužů).



Graf č. 1: Rozložení osob z hlediska pohlaví a typu školy

S ohledem na dobu působení ve školství, nejčastěji byla zastoupena délka praxe v rozmezí 11 – 20 let. Průměrná délka praxe činila 18 let, přičemž nejkratší doba působení ve školství byla 4 měsíce a nejdelší délka praxe dosahovala 45 let. Pět učitelů dobu svého působení ve školství neuvedlo. Následující tabulka (Tab. č. 2) shrnuje všechny výše uvedené informace o výzkumném vzorku.

Typ školy	Ženy		Muži		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
ZŠ	171	73	63	27	234	58
SŠ	139	83	28	17	167	42
Celkem	310	100	91	100	401	100
Věk						
≤ 30	30	10	10	11	40	10
31-40 let	66	21	24	26	90	22
41-50 let	125	40	25	27	150	37
51-60 let	84	27	26	29	110	28
> 60let	5	2	6	7	11	3
Praxe						
≤ 1 rok	9	3	3	3	5	1
2 – 5 let	33	11	10	11	52	13
6 – 10 let	45	15	12	13	58	14
11 – 20 let	87	28	36	40	121	31
21 – 30 let	86	28	24	26	109	27
≥ 31 let	45	15	6	7	51	13
Neuvedeno	5	2	0	0	5	1

Tab. č. 2: Absolutní (n) a relativní četnosti (%) učitelů a učitelek působících na ZŠ a SŠ, průměrný věk a délka praxe (N = 401)

9 VÝSLEDKY

9.1 Základní výstupy Dotazníku životní spokojenosti

9.1.1 Životní spokojenost zkoumaného souboru učitelů

Data, získaná z dotazníku DŽS, jsme v jednotlivých dimenzích sečetli a podle manuálu vypočítali odpovídající hrubé skóry (HS) a celkovou životní spokojenost. Pro srovnání výsledků s normami a pro porovnání mezi pohlavími a vyučujícími z různých typů škol jsme získané hrubé skóry převedli na standardní skóry DŽS, tedy na staninové hodnoty (ST1 – ST9). Podle J. Fahrenberga et al. (2001) lze za oblast normy považovat 4. – 6. staninovou hodnotu.

Dimenze DŽS	Průměrný HS	Staniny
Zdraví	35,34	4
Práce a zaměstnání	35,67	5
Finanční situace	29,51	4
Volný čas	36,83	5
Vlastní osoba	36,31	4
Sexualita	35,79	5
Přátelé, známí a příbuzní	36,91	5
Bydlení	37,96	5
Celková životní spokojenost	248,85	4

Tab. č. 3: Zjištěné HS výběrového souboru a odpovídající staninové hodnoty (N = 401) pro jednotlivé dimenze DŽS

Z výše uvedené tabulky je patrné, že sledovaný soubor učitelů se ve všech dimenzích dotazníku, včetně celkové životní spokojenosti, DŽS nachází v normě.

Také celková životní spokojenost, včetně spokojenosti v jednotlivých dimenzích dotazníku DŽS, u mužů a žen sledovaného souboru učitelů spadá do oblasti normy. Z hodnot uvedených v následující tabulce lze vyčíst, že muži a ženy se od sebe neliší v žádné dimenzi dotazníku DŽS ani v celkové životní spokojenosti. Učitelé zkoumaného souboru se z hlediska typu školy liší pouze v jedné dimenzi dotazníku DŽS. Učitelé ze středních škol se v rámci celkové životní spokojenosti vyskytují v pátém staninu, kdežto učitelé základních škol ve čtvrtém. Staninové hodnoty jednotlivých dimenzí DŽS se ve všech aspektech pohybují v rámci normy.

Dimenze DŽS	HS	Staniny	HS	Staniny	HS	Staniny	HS	Staniny
	ženy		muži		ZŠ		SŠ	
Zdraví	35,4	4	36,02	4	35,28	4	35,90	4
Práce a zaměstnání	35,93	5	34,77	5	36,29	5	34,78	5
Finanční situace	29,62	4	29,12	4	29,30	4	29,80	4
Volný čas	36,87	5	36,69	5	37,07	5	36,50	5
Vlastní osoba	36,29	4	36,4	4	36,18	4	36,51	4
Sexualita	35,73	5	35,99	5	35,93	5	35,57	5
Přátelé, známí a příbuzní	37,12	5	36,22	5	36,82	5	37,05	5
Bydlení	37,95	5	38,02	5	37,81	5	38,18	5
Celková životní spokojenost	248,97	4	248,46	4	248,38	4	249,51	5

Tab. č. 4: Zjištěné HS a jejich odpovídající staninové hodnoty u žen (N = 310) a mužů (N = 91 a učitelů ZŠ (234) a SŠ (167) pro jednotlivé dimenze DŽS

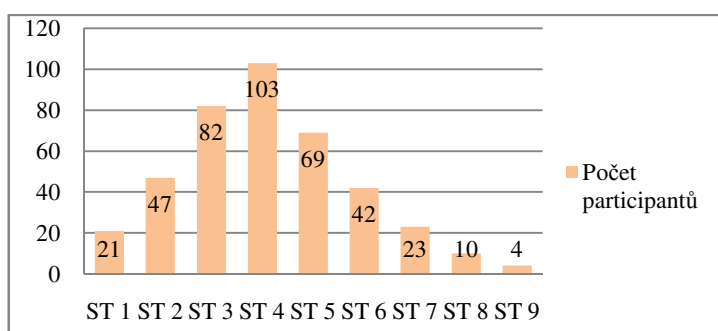
9.1.2 Podrobnější analýza jednotlivých dimenzí DŽS

Získané výsledky jsme pro větší přehlednost a podrobnější analýzu rozdělili do tří skupin, tedy na podíl těch, kteří jsou spíše až velmi nespokojeni (ST1 – ST3), dále těch, kteří spadají do oblasti normy a jsou tedy spíše spokojeni až spokojeni (ST4 – ST6) a ostatních, jež se považují za velmi spokojené (ST7 – ST9).

Výsledky podrobné analýzy dimenze *Zdraví* ukázaly, že 53% respondentů se nachází v pásmu normy a je se svým zdravotním stavem spokojeno, 10% je velmi spokojeno a naopak celých 37 % učitelů není se svým zdravím spokojeno.

Staniny	n	%
ST 1 - 3	150	37
ST 4 - 6	214	53
ST 7 - 9	37	10

Tab. č. 5: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti souboru učitelů v dimenzi Zdraví (N = 401)

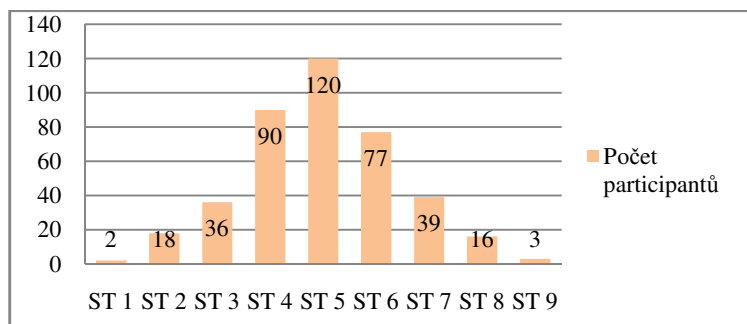


Graf č. 2: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Zdraví (N = 401)

S *prací a zaměstnáním* je velmi spokojeno celých 14 % učitelů. 72 %, tedy většina, je s prací v průměru spokojena a nespokojených je 14 % pedagogů.

Staniny	n	%
ST 1 - 3	56	14
ST 4 - 6	287	72
ST 7 - 9	58	14

Tab. č. 6: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Práce a zaměstnání (N =401)

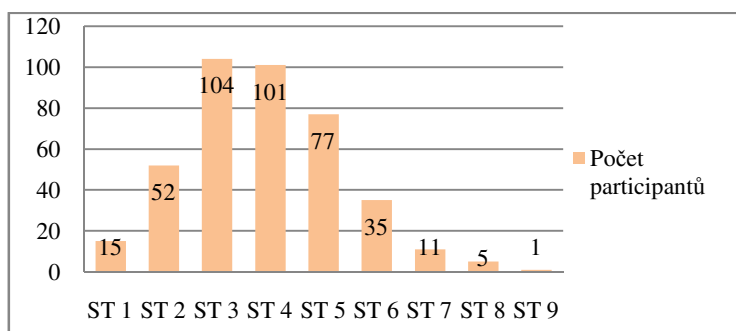


Graf č. 3: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Práce a zaměstnání (N = 401)

Rozložení staninů v dimenzi *Finance*, která je pro učitelskou profesi velmi kontroverzní, vypadá následovně: celých 43 % učitelů je s finanční stránkou svého života nespokojeno. Za uspokojivé považuje své finanční poměry 53 % pedagogů a zbylých 4 % osob je se svými financemi v průměru velmi spokojeno.

Staniny	n	%
ST 1 - 3	171	43
ST 4 - 6	213	53
ST 7 - 9	17	4

Tab. č. 7: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Finance (N =401)

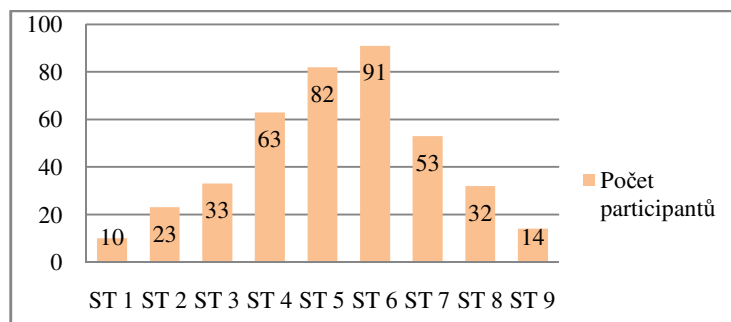


Graf č. 4: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Finance (N = 401)

S kvalitou a kvantitou svého *volného času* je v průměru spokojeno 59 % osob, velmi spokojeno je pak 25 % probandů. Nespokojených je naopak 16 % respondentů.

Staniny	n	%
ST 1 - 3	66	16
ST 4 - 6	236	59
ST 7 - 9	99	25

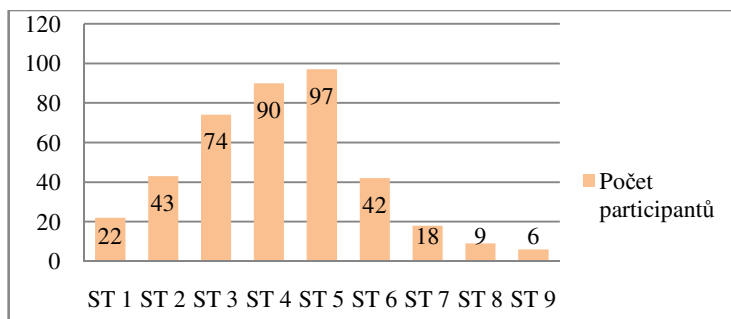
Tab. č. 8: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Volný čas (N = 401)



Graf č. 5: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Volný čas (N = 401)

Staniny	n	%
ST 1 - 3	139	35
ST 4 - 6	229	57
ST 7 - 9	33	8

Tab. č. 9: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Vlastní osoba (N = 401)



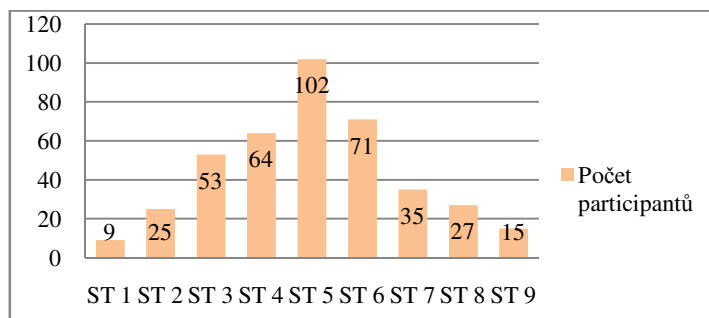
Graf č. 6: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Vlastní osoba (N = 401)

Jak vyplývá z výše uvedené tabulky č. 9 a grafu č. 6, v dimenzi *Vlastní osoba* udává maximální spokojenost 8 % osob. Se svým vzhledem a schopnostmi je spokojených 57 % kantorů a celých 35 % učitelů se nachází pod hranicí normy a je tedy se svou osobou výrazně nespokojeno.

Se svým *sexuálním životem* je průměrně spokojených 59 % učitelů. Velmi spokojeno je pak 19 % respondentů a celých 22 % osob udává, že jsou v této oblasti života nespokojeni.

Staniny	n	%
ST 1 - 3	87	22
ST 4 - 6	237	59
ST 7 - 9	77	19

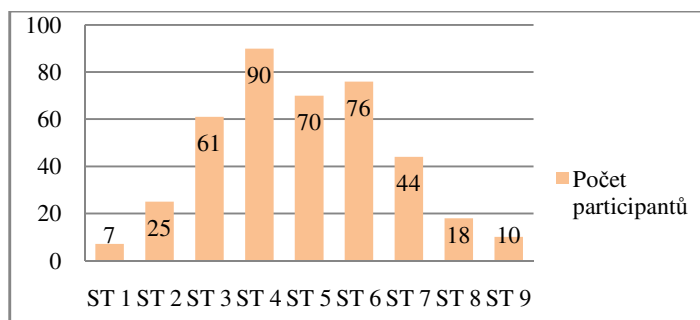
Tab. č. 10: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Sexualita (N =401)



Graf č. 7: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Sexualita (N = 401).

Staniny	n	%
ST 1 - 3	93	23
ST 4 - 6	236	59
ST 7 - 9	72	18

Tab. č. 11: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Přátelé, známí a příbuzní (N =401)



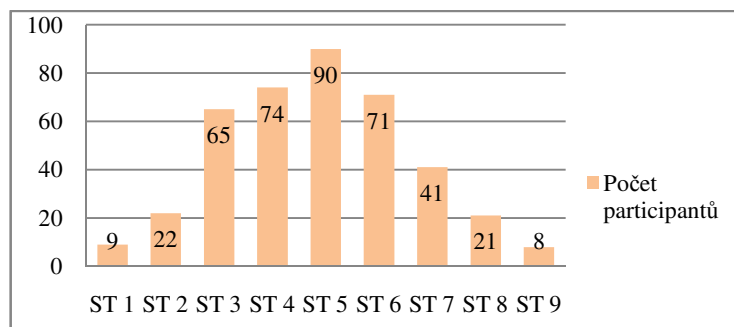
Graf č. 8: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Přátelé, známí a příbuzní (N = 401)

Z tabulky č. 11 a grafu č. 8 je patrné, že se vztahy *k přátelům, známým a příbuzným* vyjádřilo spokojenost 23 % osob. Průměrně spokojeno je 59 % učitelů a 18 % respondentů se cítí nespokojeno se svým společenským životem.

Následující tab. č. 12 a graf č. 9 ukazují rozložení staninů v dimenzi *Bydlení*.

Staniny	n	
ST 1 - 3	96	24
ST 4 - 6	235	59
ST 7 - 9	70	17

Tab. č. 12: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Bydlení (N =401)

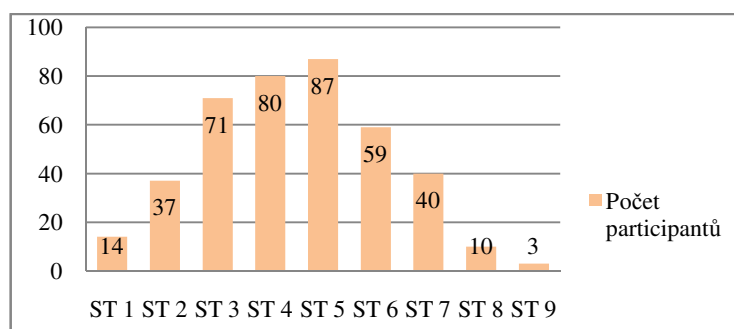


Graf č. 9: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Bydlení (N = 401)

Z hlediska *celkové životní spokojenosti* je 56 % výběrového souboru učitelů průměrně spokojeno. 13 % respondentů se cítí v životě velmi spokojeno a celých 30 % učitelů vyjadřuje v průměru velkou celkovou životní nespokojenost.

Staniny	n	
ST 1 - 3	122	30
ST 4 - 6	226	56
ST 7 - 9	53	13

Tab. č. 13: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti zkoumaného souboru učitelů v dimenzi Celková životní spokojenost (N =401)



Graf č. 10: Rozložení staninů zkoumaného souboru v dimenzi Celková životní spokojenost (N = 401)

9.1.3 Srovnání průměrných hrubých skóre v dimenzích DŽS s normami

V této práci jsme pro provedli také testy průměru vůči referenční konstantě, abychom zjistili, zda se průměrné hrubé skóre našeho výzkumného vzorku v jednotlivých dimenzích dotazníku DŽS odlišují od stanovených norem. Signifikantnost rozdílu jsme ověřovali pomocí Studentova t-testu na zvolené 5 % hladině významnosti. Test jsme provedli zvlášť pro ženy a zvlášť pro muže.

Dimenze DŽS	Průměr ženy	Norma ženy	t	p	Průměr muži	Norma muži	t	p
Zdraví	35,40	37,76	-6,098	0,000	36,02	38,59	-3,801	0,000
Práce a zaměstnání	35,93	34,52	4,271	0,000	34,77	35,73	-1,449	0,151
Finanční situace	29,62	34,06	-11,05	0,000	29,12	33,93	-5,556	0,000
Volný čas	36,87	36,05	2,062	0,05	36,69	36,12	0,747	0,457
Vlastní osoba	36,29	38,32	-6,187	0,000	36,4	38,91	-4,020	0,000
Sexualita	35,73	34,28	3,557	0,000	35,99	35,43	0,805	0,423
Přátelé, známí a příbuzní	37,12	37,26	-0,471	0,638	36,22	36,97	-1,483	0,142
Bydlení	37,95	38,05	-0,299	0,765	38,02	37,63	0,626	0,533
Celková živ. spokojenost	248,97	255,79	-3,794	0,000	248,46	257,57	-2,713	0,008

Tab. č. 14: Výsledky Studentova t-testu pro zjištění rozdílů mezi průměrnými HS žen zkoumaného souboru (N=310) a stanovenou referenční konstantou a mezi průměrnými HS mužů (N=91) a referenční konstantou v jednotlivých dimenzích DŽS, hladina významnosti $\alpha = 0,05$

Na základě výsledku testu, jehož signifikantnost byla potvrzena na hladině významnosti nižší než $\alpha = 0,05$, lze říci, že ženy – učitelky ze zkoumaného souboru vykazují v porovnání s příslušnými normami v průměru nižší spokojenost v dimenzi Zdraví, Finance, Vlastní osoba, a rovněž v Celkové životní spokojenosti. Naopak oproti referenční konstantě vykazují vyšší míru spokojenosti v oblasti Práce a zaměstnání a Sexuality. Grafické zpracování rozdílu mezi dosaženými HS u žen zkoumaného souboru a normou si lze prohlédnout v Grafu č. 11, jenž je umístěn v příloze této práce.

Z výše uvedené tabulky je patrné, že situace u mužů – učitelů je podobná jako u žen. Výsledky testu ukázaly, že muži se od referenční konstanty liší v dimenzích Zdraví, Finanční situace a Vlastní osoba, kde v porovnání se stanovenými normami vykazují v průměru nižší spokojenost. Rozdíl v oblasti celkové životní spokojenosti byl rovněž shledán signifikantním. Grafické zpracování rozdílu mezi dosaženými HS u mužů zkoumaného souboru a normou si lze prohlédnout v Grafu č. 12, jenž je umístěn v příloze této práce.

9.1.4 Detailní analýza položek DŽS

Na základě výše uvedených informací jsme se u vybraných dimenzí DŽS, kde se průměrné hrubé skóry probandů liší od normy, rozhodli provést detailní analýzu jednotlivých položek či tvrzení. Zajímá nás, která tvrzení sytí spokojenost a nespokojenost pedagogů nejvíce. Položky mají formu nedokončených výpovědí, přičemž proband každé z nich na základě svého přesvědčení přisoudí hodnocení (velmi nespokojen/a- 1 až velmi spokojen/a - 7). Vybrané dimenze DŽS jsou zobrazeny v tabulkách, kde je uvedena průměrná hodnota všech položek a rovněž jsou zde u každého tvrzení zobrazeny četnosti odpovědí respondentů. Výběrový soubor jsme opět rozdělili podle pohlaví.

Položky- četnosti	Zdraví – ženy						
	Položka 1	Položka 2	Položka 3	Položka 4	Položka 5	Položka 6	Položka 7
Velmi nespokojen/a (1)	6	3	6	1	2	5	1
Nespokojen/a (2)	9	6	16	5	10	17	11
Spíše nespokojen/a (3)	37	24	52	18	30	35	24
Ani spokoj. ani nespokoj. (4)	37	23	34	30	25	72	42
Spíše spokojen/a (5)	102	87	92	110	87	66	74
Spokojen/a (6)	99	146	91	129	124	81	102
Velmi spokojen/a (7)	20	21	19	17	32	34	56
Průměrné hodnocení položky	5,01	5,37	4,89	5,33	5,27	4,76	5,26

Tab. č. 15: Analýza položek dimenze ZDR u žen, uvedené absolutní četnosti a průměry skór položek, (N=310). Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi diplomové práce.

Z tabulky č. 15 je patrné, že ženy ze zkoumaného vzorku v souvislosti s jejich zdravím nejvíce trápí tělesná kondice, časté bolesti a celkový zdravotní stav. Průměrné hodnocení položek je však relativně vyrovnané a inklinuje spíše ke spokojenosti.

Z tabulky č. 16 vyplývá, že učitelky se nejvíce obávají o svoji budoucnost v zaměstnání. Dále se cítí přetěžované množstvím povinností a jsou nespokojené s možnostmi svého kariérního postupu. Spokojené jsou pak s pestrostí zaměstnání, se svým postavením na pracovišti a s kariérními úspěchy.

V tabulce č. 17 je detailně analyzována otázka spokojenost s financemi. Je zřejmé, že tato dimenze je problémová, neboť téměř polovina položek je v průměru hodnocena skorém 3. Z uvedených četností je patrné, že učitelky se nejvíce obávají finančního zajištění ve stáří, nejsou spokojeny s výší svého platu ani s budoucími možnostmi výdělku. Spokojeny jsou pouze se svým hmotným vlastnictvím.

Položky - četnosti	Práce a zaměstnání – ženy						
Hodnocení	Položka 1	Položka 2	Položka 3	Položka 4	Položka 5	Položka 6	Položka 7
Velmi nespokojen/a (1)	0	8	0	4	6	3	1
Nespokojen/a (2)	1	14	0	19	16	8	8
Spíše nespokojen/a (3)	9	38	7	33	21	33	19
Ani spokoj. ani nespokoj. (4)	22	42	29	77	46	55	30
Spíše spokojen/a (5)	96	86	107	64	88	81	79
Spokojen/a (6)	147	105	149	104	89	120	131
Velmi spokojen/a (7)	35	17	18	9	44	10	42
Průměrné hodnocení položky	5,54	4,92	5,48	4,71	5,03	5,01	5,40

Tab. č. 16: Analýza položek dimenze PAZ u žen, uvedené absolutní četnosti a průměrný skór položek, (N=310). Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi diplomové práce.

Položky	Finance – ženy						
Hodnocení - četnosti	Položka 1	Položka 2	Položka 3	Položka 4	Položka 5	Položka 6	Položka 7
Velmi nespokojen/a (1)	12	1	2	5	13	13	54
Nespokojen/a (2)	43	8	4	15	35	35	60
Spíše nespokojen/a (3)	69	20	23	41	84	74	91
Ani spokoj. ani nespokoj. (4)	64	49	39	54	78	66	63
Spíše spokojen/a (5)	85	105	109	96	55	75	28
Spokojen/a (6)	34	112	118	89	43	46	14
Velmi spokojen/a (7)	3	15	15	10	2	1	0
Průměrné hodnocení položky	3,90	5,06	5,13	4,7	3,83	3,94	3,04

Tab. č. 17: Analýza položek dimenze FIN u žen, uvedené absolutní četnosti a průměrný skór položek, (N=310). Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi diplomové práce.

Položky	Vlastní osoba – ženy						
Hodnocení - četnosti	Položka 1	Položka 2	Položka 3	Položka 4	Položka 5	Položka 6	Položka 7
Velmi nespokojen/a (1)	1	0	5	5	1	2	1
Nespokojen/a (2)	3	3	12	11	1	7	0
Spíše nespokojen/a (3)	14	10	40	47	7	19	4
Ani spokoj. ani nespokoj. (4)	43	43	52	56	48	35	22
Spíše spokojen/a (5)	121	94	101	95	92	74	86
Spokojen/a (6)	114	141	89	88	149	127	170
Velmi spokojen/a (7)	14	19	11	8	12	46	27
Průměrné hodnocení položky	5,25	5,32	4,82	4,77	5,33	5,38	5,60

Tab. č. 18: Analýza položek dimenze VLO u žen, uvedené absolutní četnosti a průměrný skór položek, (N=310). Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi diplomové práce.

Ve předchozí tabulce č. 18 je uvedena spokojenost učitelek se svou osobou. Hodnocení položek se opět pohybuje v průměru. Nejvíce nespokojeny jsou pedagožky se svým sebevědomím a vzhledem. Nejvíce spokojené jsou se svou vitalitou a společenskostí.

Položky	Sexualita – ženy						
	Položka 1	Položka 2	Položka 3	Položka 4	Položka 5	Položka 6	Položka 7
Hodnocení - četnosti							
Velmi nespokojen/a (1)	4	5	7	10	5	3	5
Nespokojen/a (2)	13	6	12	10	5	6	3
Spíše nespokojen/a (3)	30	18	20	23	13	15	10
Ani spokoj. ani nespokoj. (4)	65	62	69	50	56	56	53
Spíše spokojen/a (5)	84	87	66	62	75	71	69
Spokojen/a (6)	103	112	120	114	135	128	117
Velmi spokojen/a (7)	11	20	16	41	21	31	53
Průměrné hodnocení položky	4,87	5,12	4,92	5,07	5,22	5,25	5,37

Tab. č. 19: Analýza položek dimenze SEX u žen, uvedené absolutní četnosti a průměrný skóre položek, (N=310). Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi diplomové práce.

Položky	Zdraví – muži						
	Položka 1	Položka 2	Položka 3	Položka 4	Položka 5	Položka 6	Položka 7
Hodnocení - četnosti							
Velmi nespokojen/a (1)	0	0	1	0	0	3	1
Nespokojen/a (2)	6	0	3	0	1	4	3
Spíše nespokojen/a (3)	5	7	10	5	8	11	4
Ani spokoj. ani nespokoj. (4)	17	9	13	9	11	34	20
Spíše spokojen/a (5)	26	24	23	30	24	16	21
Spokojen/a (6)	25	35	31	37	31	15	25
Velmi spokojen/a (7)	12	16	10	10	16	8	17
Průměrné hodnocení položky	4,75	5,18	4,55	5,15	5,14	4,57	5,27

Tab. č. 20: Analýza položek dimenze ZDR u mužů, uvedené absolutní četnosti a průměrný skóre položek, (N=91). Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi diplomové práce.

Z tabulky č 20 je patrné, že muži – učitelé jsou se svým zdravím ve všech aspektech spíše spokojeni. Problémová položka byla, stejně jako u žen, tělesný zdravotní stav a častý výskyt bolestí. Nejvíce však muže trápí stav jejich tělesné kondice. Spokojeni jsou pak s relativně nízkým výskytem nemocností.

Položky	Finance – muži						
	Položka 1	Položka 2	Položka 3	Položka 4	Položka 5	Položka 6	Položka 7
Hodnocení - četnosti							
Velmi nespokojen/a (1)	5	0	0	3	3	3	18
Nespokojen/a (2)	12	2	2	4	10	6	17
Spíše nespokojen/a (3)	20	5	9	12	24	24	26
Ani spokoj. ani nespokoj. (4)	17	18	17	17	25	18	16
Spíše spokojen/a (5)	27	32	27	32	17	30	11
Spokojen/a (6)	9	31	34	23	12	10	3
Velmi spokojen/a (7)	1	3	2	0	0	0	0
Průměrné hodnocení položky	3,88	5,03	4,97	4,54	3,87	4,05	2,93

Tab. č. 21: Analýza položek dimenze FIN u mužů, uvedené absolutní četnosti a průměrný skór položek, (N=91). Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi diplomové práce.

V oblasti financí učitele nejvíce zatěžuje otázka zajištění ve stáří a rovněž omezená výše budoucího výdělku. Naopak muži, stejně jako ženy, jsou v průměru spokojeni se svým hmotným vlastnictvím.

Položky	Vlastní osoba – muži						
	Položka 1	Položka 2	Položka 3	Položka 4	Položka 5	Položka 6	Položka 7
Hodnocení - četnosti							
Velmi nespokojen/a (1)	1	0	1	1	1	1	1
Nespokojen/a (2)	1	2	3	2	0	2	0
Spíše nespokojen/a (3)	4	2	11	13	3	4	0
Ani spokoj. ani nespokoj. (4)	15	10	18	18	14	9	5
Spíše spokojen/a (5)	31	35	32	29	28	34	36
Spokojen/a (6)	38	40	26	27	43	29	43
Velmi spokojen/a (7)	1	2	0	1	2	12	6
Průměrné hodnocení položky	5,11	5,26	4,70	4,73	5,25	5,29	5,51

Tab. č. 22: Analýza položek dimenze VLO u mužů, uvedené absolutní četnosti a průměrný skór položek, (N=91). Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi diplomové práce.

Poslední zkoumanou dimenzí DŽS, ve které se výzkumný vzorek učitelů odlišuje od normy, je dimenze vlastní osoba. Z výsledků vyplývá, že muži jsou v průměru spokojeni s dosavadním způsobem vedením života, se svými dovednostmi, se svou povahou a kontakty s ostatními lidmi. Menší spokojenost pak vykazují se spokojeností se vzhledem a se svou sebejistotou.

9.2 Základní výstupy Dotazníku vyučovacích stylů

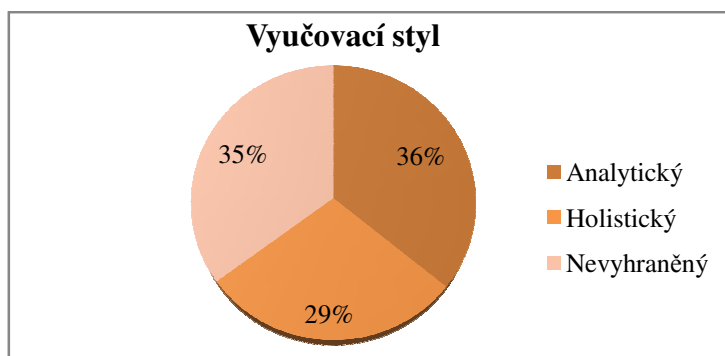
9.2.1 Zastoupení vyučovacích stylů u výběrového souboru učitelů

Vyučovací styl pedagogů z výzkumného souboru jsme zjistili prostým součtem skóre u každé položky DVS. Rozpětí bodů na škále bylo 34-170. Hodnoty dosaženého hrubého skóre v rozmezí 34-89 (sten 1 až 4) svědčí pro analytický vyučovací styl. Pokud respondent dosáhl hrubého skóre 99-170 (sten 7 až 10) je považován za holistu. Hodnoty od 90-98 (stenu 5 a 6) nesvědčí pro žádný specifický vyučovací styl. Probandy, kteří spadají do tohoto rozmezí, považujeme za nevyhraněné.

Ve výzkumném vzorku bylo celkem 144 (36%) analytiků, 116 (29%) učitelů inklinovalo k holistickému vyučovacímu stylu a 141 (35%) učitelů zůstalo nevyhraněných.

Vyučovací styl	n	%
Analytický	144	36
Holistický	116	29
Nevyhraněný	141	35

Tab. č. 23: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti učitelů z hlediska vyučovacího stylu (N=401)



Graf č. 13: Rozložení respondentů z hlediska vyučovacího stylu (N= 401)

Z výše uvedené tabulky č. 23 a grafu č. 13 je zřejmá převaha nevyhraněného vyučovacího stylu. Toto zjištění zřejmě odráží skutečnou situaci ve školství, kdy naprostá většina učitelů nemá pouze jeden specifický vyučovací styl, a v kontinuu Gaussova rozložení se budou nacházet v intervalu středních hodnot. Také je potřeba si uvědomit, že nikdy nemůžeme považovat daný vyučovací styl za jasně vyhraněný a neměnný. Pokud tedy hovoříme o určitém vyučovacím stylu, pak se jedná spíše o určitou tendenci vybrat si a pracovat ve vyučovacím procesu se specifickými přístupy, které jsou pro daný styl typické.

Dále nás zajímalo rozložení vyučovacích stylů i z hlediska pohlaví a typu školy. Zjistili jsme, že 39 % žen jsou analytičky a 26% učitelek inklinuje spíše k holistickému

vyučovacímu stylu. Zajímavá je situace u mužů, kdy oproti učitelkám celých 38 % mužů preferuje holistický styl a analytický využívá pouze 24% učitelů z našeho vzorku. Z hlediska typu školy je pak na ZŠ 38% pedagogů analytiků a 26% holistů. Na SŠ jsou poměry relativně vyrovnané. S analytickým stylem pracuje 34% kantorů, s holistickým pak 32% učitelů. Zbytek učitelů neinklinuje ani k jednomu z vyučovacích stylů.

Vyuč. styl	Analytický		Holistický		Nevyhraněný	
	n	%	n	%	n	%
Typ školy						
ZŠ	88	38	62	26	84	36
SŠ	56	34	54	32	57	34
Pohlaví						
Ženy	121	39	81	26	108	35
Muži	24	26	35	38	32	35

Tab. č. 24: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti vyučovacích stylů z hlediska pohlaví a typu školy (N=401)

9.2.2 Zastoupení vyučovacích typů u výběrového souboru učitelů

Dalším cílem této práce bylo zjistit, jak jsou učitelé ze souboru rozloženi v kvadrantech v rámci vyučovacích stylů. Umístění v kvadrantech je vymezeno dvěma dvoupólovými dimenzemi (složky vyučovacích stylů) Strukturovanost-Chaotičnost a Rezervovanost-Otevřenost. Způsob práce s kvadranty a složkami vyučovacích stylů je podrobně popsán v metodologické části práce v kapitole Metody zpracování a analýzy dat.

Následující tabulka č. 25 vyjadřuje zastoupení složek stylů v kombinaci s celkovým počtem osob, spadajících do čtyř kvadrantů. Z tabulky je patrná převaha (19%) kombinace složek Otevřenost a Strukturovanost, kdy se jedná o tzv. demokrata. Hned za ním následuje zastoupení složek Chaotičnost a Rezervovanost (14%). Těmito charakteristikami se vyznačují učitelé, označováni jako roboti. Ve výzkumném souboru se také 9% pedagogů považuje za liberály a 8% se cítí být autokraty.

Složky vyuč. stylu	Strukturovanost	Chaotičnost
Otevřenost	I. Kvadrant - 77 (19%)	II. Kvadrant - 37 (9%)
Rezervovanost	III. Kvadrant - 32 (8%)	IV. – Kvadrant - 55 (14%)

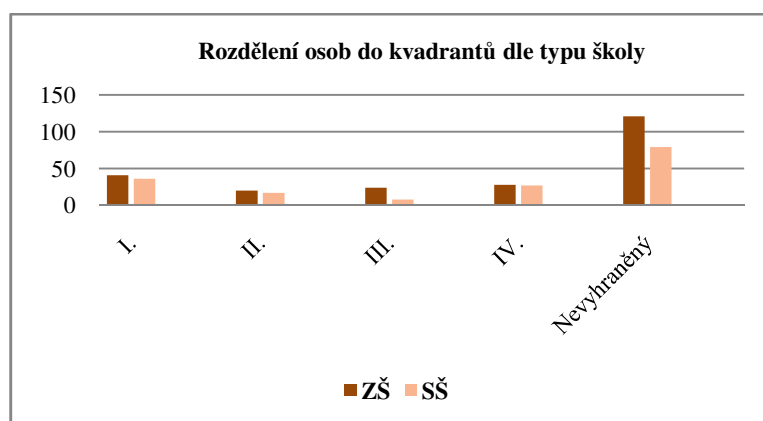
Tab. č. 25: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti učitelů, rozdělených podle složek VS do čtyř kvadrantů (N=201)

V následující tabulce č. 26 jsou učitelé v jednotlivých kvadrantech rozdělení dle pohlaví a typu školy. Na ZŠ pracuje celkem 20 % demokratů, 10 % liberálů, 12% autokratů a 14% robotů a 50% učitelů, tedy celá polovina, z výběrového souboru spadá do neutrálního pole, a tudíž je nelze zařadit do žádného z kvadrantů. Na SŠ je situace velmi obdobná jako na ZŠ. Pokud se na zastoupení kvadrantů díváme z hlediska pohlaví, u žen se

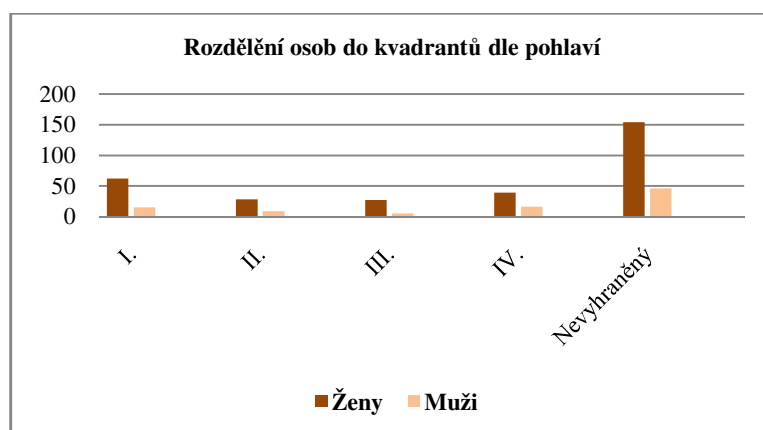
nejčastěji vyskytuje vyučovací typ demokrat (20%), liberál a autokrat je zastoupen z 9% a bohužel celých 12 % učitelek je na pokraji syndromu vyhoření. U mužů je situace ještě horší, protože vyučovací typ robot je zastoupen nejvíce ze všech kvadrantů (18%). Následuje jej první a druhý kvadrant a nejméně učitelů – mužů spadá do vyučovacího typu autokrat.

Kvadrant	I. (demokrat)		II. (liberál)		III. (autokrat)		IV. (robot)		Nevyhraněný	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Typ školy										
ZŠ	41	20	20	10	24	12	28	14	121	44
SŠ	36	18	17	9	8	4	27	13	79	56
Pohlaví										
Ženy	62	20	28	9	27	9	38	12	155	50
Muži	15	16	9	10	5	5	17	18	45	51
Celkem	77	19	37	9	32	8	55	14	200	50

Tab. č. 26: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti vyučovacích typů z hlediska pohlaví a typu školy (N=401)



Graf č. 14: Rozložení kvadrantů z hlediska typu školy (N=401)

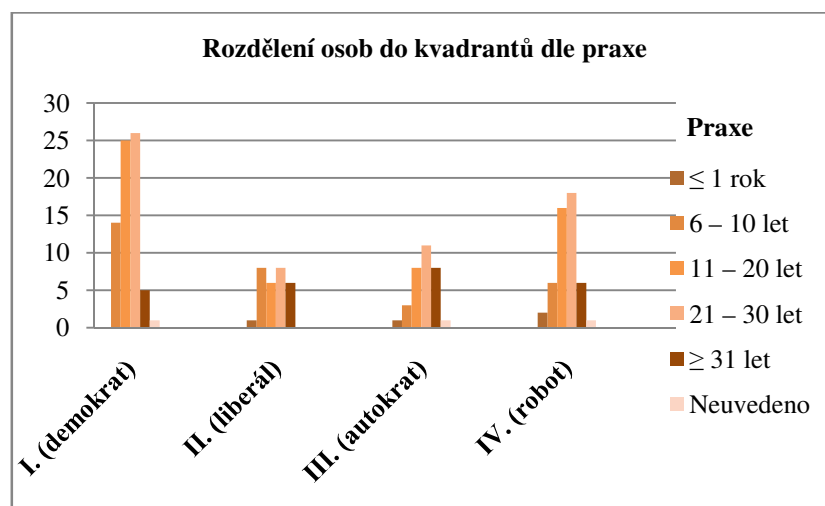


Graf č. 15: Rozložení kvadrantů z hlediska pohlaví (N=401)

Z hlediska doby délky praxe bylo ve výzkumném vzorku nejvyšší zastoupení učitelů se zkušenostmi v délce 21 – 30 let. Velmi zajímavé je zjištění ve čtvrtém kvadrantu, který je dán složkami chaotičnost a rezervovanost. Na základě těchto charakteristik se obvykle jedná o pedagoga na pokraji vyhoření. Jak je patrné z tabulky č. 27, mezi učitele s vyučovacím typem robot, se zařadili i jedinci s praxí kratší než 10 let (11%) a dokonce i učitelé s méně než ročními zkušenostmi (4%).

Kvadrant	I. (demokrat)		II. (liberál)		III. (autokrat)		IV. (robot)	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Praxe								
≤ 1 rok	0	0	1	3	1	3	2	4
6 – 10 let	14	18	8	22	3	9	6	11
11 – 20 let	25	32	6	16	8	25	16	29
21 – 30 let	26	34	8	22	11	34	18	33
≥ 31 let	5	6	6	16	8	25	6	11
Neuvedeno	1	1	0	0	1	3	1	2

Tab. č. 27: Absolutní (n) a relativní (%) četnosti vyučovacích typů z hlediska délky praxe (N=201)



Graf č. 16: Rozložení kvadrantů z hlediska délky praxe (N=201)

9.3 Analýza spokojenosti učitelů z hlediska sociodemografických údajů

Jedním ze stanovených cílů této práce bylo porovnání údajů z DŽS s vybranými demografickými údaji. Na základě relevantních výzkumů jsme se rozhodli prozkoumat souvislost mezi životní spokojeností a věkem, mezi pracovní spokojeností a délkou praxe ve školství. Rovněž nás zajímají rozdíly mezi pohlavím a mezi učiteli ZŠ a SŠ v míře celkové životní spokojenosti.

9.3.1 Rozdíl ve vnímání dimenzí DŽS z pohledu pohlaví a typu školy

Na základě normálního rozložení dat jsme pro zjištění rozdílů ve vnímání jednotlivých dimenzí dotazníku DŽS mezi muži a ženami a mezi učiteli základních a středních škol použili Studentův t-test.

Rozdíl dle pohlaví	Průměr	Průměr	t	p	Sm.odch.	Sm.odch.	F-poměr	p
Dimenze DŽS	ženy	muži			ženy	muži	Rozptyly	Rozptyly
Zdraví	35,4	36,02	-0,778	0,437	6,824	6,445	1,121	0,525
Práce a zaměstnání	35,93	34,77	1,641	0,102	5,808	6,325	1,186	0,293
Finanční situace	29,62	29,12	0,572	0,567	7,069	8,257	1,364	0,056
Volný čas	36,87	36,69	0,212	0,832	7,011	7,312	1,088	0,596
Vlastní osoba	36,29	36,4	-0,152	0,879	5,776	5,966	1,067	0,678
Sexualita	35,73	35,99	-0,314	0,754	7,157	6,622	1,168	0,384
Přát., známí a příbuz.	37,12	36,22	1,429	0,154	5,382	4,825	1,244	0,219
Bydlení	37,95	38,02	-0,105	0,916	6,180	5,970	1,072	0,709
Celková životní spokojenost	248,97	248,46	0,134	0,894	31,661	32,029	1,023	0,867

Tab. č. 28: Výsledky Studentova t-testu pro zjištění rozdílů mezi ženami (N=310) a muži (N=91) ve vnímání jednotlivých dimenzí DŽS, hladina významnosti $\alpha = 0,05$

S Tab. č. 28 je patrné, že hodnota t nepřesáhla kritickou mez na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Výsledek testu nám tedy nepotvrzuje statistickou významnost rozdílu mezi muži a ženami v žádné dimenzi DŽS, včetně dimenze celkové životní spokojenosti. Z tohoto důvodu *nepřijímáme hypotézu H1*. Můžeme tedy konstatovat, že ve zkoumaném souboru učitelů mezi muži a ženami **neexistuje statisticky významný rozdíl v úrovni celkové životní spokojenosti.**

Rozdíl dle školy	Průměr	Průměr	t	p	Sm.odch.	Sm.odch.	F-poměr	p
Dimenze DŽS	ZŠ	SŠ			ZŠ	SŠ	Rozptyly	Rozptyly
Zdraví	35,28	35,90	-0,467	0,641	6,806	6,720	1,026	0,870
Práce a zaměstnání	36,29	34,78	2,562	0,011	5,578	6,371	1,305	0,067
Finanční situace	29,30	29,80	-0,485	0,628	7,258	7,538	1,079	0,599
Volný čas	37,07	36,50	1,049	0,295	6,794	7,475	1,211	0,187
Vlastní osoba	36,18	36,51	-0,516	0,606	5,740	5,999	1,092	0,540
Sexualita	35,93	35,57	0,639	0,523	7,034	7,078	1,013	0,925
Přát., známí a příbuz.	36,82	37,05	-0,241	0,810	5,457	5,089	1,150	0,348
Bydlení	37,81	38,18	-0,805	0,422	6,091	6,276	1,062	0,675
Celková životní spokojenost	248,38	249,51	-0,127	0,899	30,373	34,235	1,270	0,099

Tab. č. 29: Výsledky Studentova t-testu pro zjištění rozdílů mezi učiteli ZŠ (N=140) a učiteli SŠ (N=96) ve vnímání jednotlivých dimenzí DŽS, hladina významnosti $\alpha = 0,05$

S Tab. č. 20 můžeme vidět, že hodnota t přesáhla kritickou mez na zvolené hladině významnosti ($p < 0,05$). pouze v dimenzi *Práce a zaměstnání*. Na základě výsledků testu tedy můžeme říci, že učitelé základních škol vykazují v průměru vyšší spokojenost s prací a zaměstnáním než učitelé středních škol. Hypotéza H2 předpokládá signifikantní rozdíl mezi učiteli základních a středních škol v celkové životní spokojenosti, v této dimenzi dotazníku DŽS však hodnota t nepřesáhla kritickou mez hladiny významnosti. Z tohoto důvodu *hypotézu H2 zamítáme*. **Mezi učiteli základních a středních škol zkoumaného souboru neexistuje signifikantní rozdíl v míře celkové životní spokojenosti.**

9.3.2 Koreláty vybraných proměnných a dimenzí DŽS

Pro zjištění případných souvislostí mezi celkovou životní spokojeností a věkem a mezi délkou praxe a spokojeností s prací a zaměstnáním jsme, na základě normálního rozložení dat, použili Pearsonův korelační koeficient. Byla zvolena 5 % hladina významnosti.

Dimenze DŽS	ZDR	PAZ	FIN	VLC	VLO	SEX	PZP	BYD	SUM
Proměnné									
Délka praxe -soubor	-0,035	0,148	-0,036	-0,025	0,009	-0,121	0,027	-0,006	-0,043
Délka praxe ženy	0,002	-0,041	-0,007	0,020	0,013	0,046	-0,093	-0,003	0,0004
Délka praxe muži	-0,110	0,027	0,150	-0,051	-0,112	-0,080	0,066	0,058	-0,012
Věk celý soubor	-0,040	0,089	-0,021	-0,073	0,008	-0,111	-0,038	0,033	-0,053
Věk ženy	-0,027	0,085	0,015	-0,067	0,000	-0,124	-0,040	0,005	-0,051
Věk muži	-0,040	0,089	-0,109	-0,088	0,104	-0,049	-0,004	0,136	-0,022

Tab. č. 30: Zjištěné korelace mezi délkou praxe, věkem a jednotlivými dimenzemi DŽS (N=401), hladina významnosti $\alpha = 0,05$

Výsledky statistické analýzy ukazují, že signifikantní negativní korelace se nachází u žen mezi věkem a dimenzí *Sexualita*. Můžeme tedy říci, že u zkoumaného podsouboru učitelek se stoupajícím věkem statisticky významně klesá spokojenost se sexuálním životem. Hypotéza H3 předpokládá vztah mezi věkem a celkovou životní spokojeností učitelů. Analýza tento předpoklad ovšem nepotvrdila. Z tohoto důvodu **zamítáme hypotézu H3. U výběrového souboru učitelů nebyla nalezena signifikantní negativní korelace mezi věkem a celkovou životní spokojeností.**

Statisticky významná pozitivní souvislost byla nalezena u celého výzkumného souboru učitelů mezi délkou praxe a dimenzí *Práce a zaměstnání*. Lze tedy konstatovat, že se stoupající délkou praxe roste i pracovní spokojenost učitelů. Stejný vztah předpokládá také hypotéza H4, kterou na základě statistické analýzy *přijímáme*. **U výběrového souboru učitelů existuje signifikantní pozitivní korelace mezi délkou praxe a spokojeností s prací a zaměstnáním.**

9.4 Analýza vyučovacích stylů z hlediska sociodemografických údajů

Třetím zamýšleným cílem této práce bylo analyzovat vztahy mezi údaji získanými z DVS a vybranými sociodemografickými proměnnými. Konkrétně nás zajímal vztah mezi délkou praxe a volbou vyučovacího typu. Rovněž jsme se zaměřili na souvislost mezi kvadranty v rámci vyučovacích stylů a pohlavím. K otestování tohoto vztahu jsme použili Pearsonův chí- kvadrát. Výsledky jsou uvedené v následující tabulce č. 31.

	Hodnota	SV	p
Pearson chí - kvadrát	3,511 ^a	3	0,319
N platných případů	201		

Tab. č. 31: Výsledky chí-kvadrátu pro zjištění souvislosti mezi kvadranty a pohlavím (N=201), hladina významnosti $\alpha = 0,05$; 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,32

V hypotéze H5 jsme předpokládali souvislost mezi pohlavím a kvadrantem vyučovacích stylů, do kterého daný pedagog spadá. Z hodnoty p ovšem vyplývá, že tento vztah není statisticky významný. *Hypotézu H5 tedy zamítáme*. **Souvislost mezi pohlavím a typem kvadrantu vyučovacích stylů, do kterého pedagog spadá, není signifikantní.**

Dále jsme se zabývali vztahem mezi délkou praxe a typem kvadrantu. Pozorované proměnné ovšem neměly Gaussovo rozdělení. Na základě tohoto zjištění jsme volili Kruskal- Wallisův test. Výsledky jsou uvedeny v následující tabulce č. 32.

Kvadrant	N	Součet pořadí	Průměr
Délka praxe 1	76	96,82	96,82
2	37	86,62	86,62
3	31	121,6	121,6
4	54	99,41	99,41
Total	198		

Tab. č. 32: Výsledky Kruskal-Wallis testu pro zjištění rozdílů v délce praxe mezi jednotlivými kvadranty (N=198); $p = 0,0837$, hladina významnosti $\alpha = 0,05$)

Výsledek statistické analýzy ($p = 0,0837$) ukazuje, že v délce praxe neexistuje mezi kvadranty v rámci vyučovacích stylů rozdíl. Na základě výsledku Kruskal-Wallisova testu tedy *zamítáme hypotézu H₆*. U zkoumaného souboru mezi demokraty, liberály, autokraty a roboty neexistuje signifikantní rozdíl v délce praxe.

9.5 Životní spokojenost učitelů ve vztahu k vyučovacím stylům a typům

Posledním dílčím cílem, který jsme si v této diplomové práci stanovili, bylo prozkoumat souvislosti mezi životní a pracovní spokojeností učitelů z výzkumného vzorku a vyučovacími styly a typy. Na základě výsledků dostupných studií jsme chtěli zjistit, zda se náš soubor učitelů liší mezi jednotlivými kvadranty v míře pracovní spokojenosti. K ověření výše uvedeného byla použita jednofaktorová analýza rozptylu.

Kvadrant	PAZ - HS Průměr	PAZ - HS Sm. Ch.	PAZ - HS -95,00%	PAZ - HS 95,00%	N
1	37,104	0,658	35,792	38,415	77
2	35,297	1,055	33,158	37,436	37
3	35,344	1,099	33,103	37,584	32
4	33,400	0,721	31,954	34,846	55

Tab. č. 33: Deskriptivní statistiky k testu jednofaktorové ANOVY pro dimenzi PAZ (N=201)

	SČ	SV	PČ	F	p
Abs. člen	222725,7	1	222725,7	6489,412	0,000000
Kvadrant	442,8	3	147,6	4,301	0,005774
Chyba	6761,3	197	34,3		

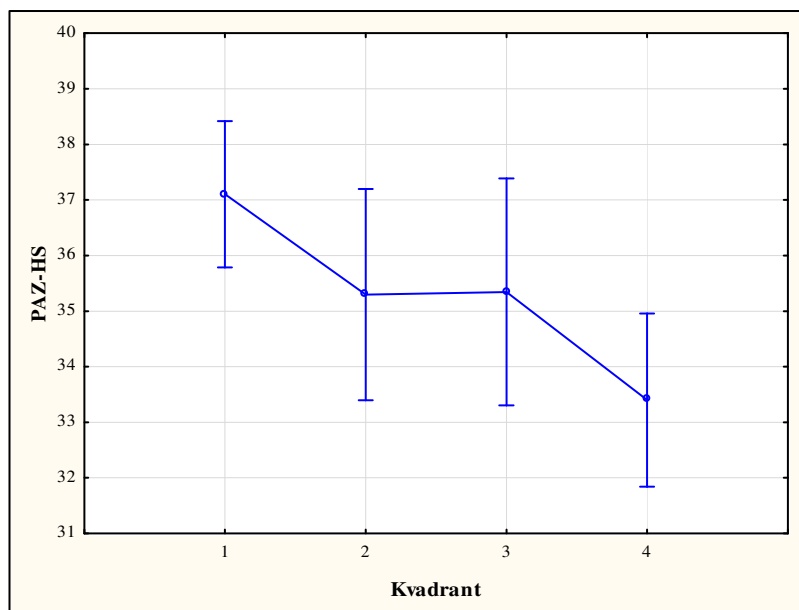
Tab. č. 34: Výsledky ANOVY pro zjištění rozdílů v míře PAZ mezi kvadranty v rámci vyučovacích stylů, hladina významnosti $\alpha = 0,05$) (N=201)

Z výsledků analýzy uvedených v tabulce č. 34 je na základě p hodnoty patrný signifikantní rozdíl mezi kvadranty v míře pracovní spokojenosti. Pro zjištění, mezi kterými kvadranty se rozdíl nachází, bylo potřeba provést post-hoc testy.

Konkrétně jsme zvolili Bonferroniho test, jehož výsledky je možno si prohlédnout v tabulce č. 35.

Kvadrant	{1} 37,104	{2} 35,297	{3} 35,344	{4} 33,400
1		0,748647	0,928429	0,002586
2	0,748647		1,000000	0,775957
3	0,928429	1,000000		0,823330
4	0,002586	0,775957	0,823330	

Tab. č. 35: Výsledky Bonferroniho testu pro PAZ, hladina významnosti $\alpha = 0,05$ (N=201)



Graf č. 117: Grafické zobrazení rozložení kvadrantů pro dimenzi PAZ (N=201)

Na základě testu mnohonásobného porovnávání jsme zjistili, že statisticky významný rozdíl se nachází mezi prvním a čtvrtým kvadrantem. Učitelé z výběrového souboru spadající do prvního kvadrantu (demokrati) vykazují v průměru vyšší spokojenost s prací a zaměstnáním než učitelé ve čtvrtém kvadrantu (roboti). Mezi ostatními kvadranty nebyl rozdíl statisticky významný. *Hypotézu H7 tedy přijímáme. U výběrového souboru učitelů existuje rozdíl v míře spokojenosti s prací a zaměstnáním mezi kvadranty v rámci vyučovacích stylů.*

V této práci jsme si rovněž položili dvě výzkumné otázky. Zajímalo nás, zda u výzkumného souboru učitelů existuje rozdíl v míře celkové životní spokojenosti. V této souvislosti jsme si položili výzkumnou otázku (VO1) a pro její statistické zpracování jsme, na základě normálního rozložení dat, opět použili Studentův t- test.

Analytici X Holisti	Průměr	Průměr	t	p	Sm.odch.	Sm.odch.	F-poměr	p
Dimenze DŽS	H	A			H	A	Rozptyly	Rozptyly
Zdraví	35,28	35,52	-0,281	0,779	7,538	6,010	1,573	0,010
Práce a zaměstnání	35,41	35,77	-0,466	0,642	6,194	6,097	1,032	0,853
Finanční situace	28,97	30,33	-1,488	0,138	7,509	7,183	1,093	0,612
Volný čas	36,22	36,82	-0,665	0,507	8,247	6,396	1,663	0,004
Vlastní osoba	35,27	37,25	-2,770	0,006	6,239	5,300	1,386	0,064
Sexualita	34,42	36,21	-1,929	0,055	7,941	6,976	1,296	0,141
Přát., známí a příbuz.	36,73	36,73	0,005	0,996	5,676	5,292	1,150	0,425
Bydlení	37,27	38,69	-1,765	0,079	6,422	6,529	1,034	0,857
Celková životní spokojenost	244,16	251,55	-1,811	0,071	34,618	31,114	1,238	0,225

Tab. č. 36: Výsledky Studentova t–testu pro zjištění rozdílů v míře ŽS mezi analytiky (N=145) a holisty (N=116) ve vnímání jednotlivých dimenzí DŽS, hladina významnosti $\alpha = 0,05$

Z výsledků uvedených v tabulce č. 36 je zřejmé, že v dimenzi *Vlastní osoba* existuje mezi holistickým a analytickým stylem statisticky významný rozdíl. Analytici z výzkumného souboru jsou se svou osobou v průměru více spokojeni než holisté. Naše výzkumná otázka se týkala rozdílů v celkové životní spokojenosti. Zde se však tato tendence nepotvrdila. Mezi analytickým a holistickým vyučovacím stylem neexistuje rozdíl v úrovni celkové životní spokojenosti.

V této diplomové práci jsme si dále položili otázku (VO2), zda se učitelé v jednotlivých kvadrantech liší mezi sebou také v míře celkové životní spokojenosti. Tento vztah jsme ověřovali opět pomocí jednofaktorové analýzy rozptylu.

Kvadrant	ŽS SUM Průměr	ŽS SUM Sm. Ch.	ŽS SUM -95,00%	ŽS SUM 95,00%	N
1	258,16	3,667	250,925	265,387	77
2	248,595	5,290	238,163	259,026	37
3	242,125	5,688	230,908	253,342	32
4	233,655	4,339	225,098	242,211	55

Tab. č. 37: Deskriptivní statistika k testu jednofaktorové ANOVY pro dimenzi ŽS SUM (N=201)

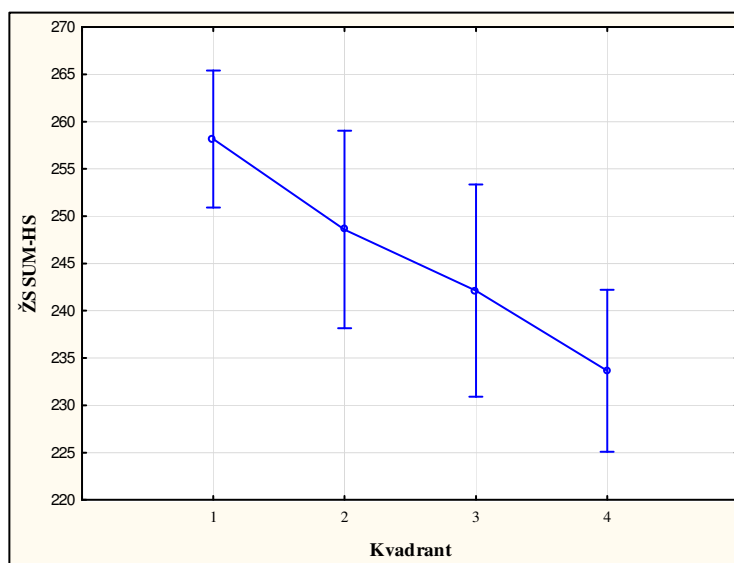
	SČ	SV	PČ	F	p
Abs. člen	10792732	1	10792732	10424,59	0,000000
Kvadrant	20229	3	6743	6,51	0,000319
Chyba	203957	197	1035		

Tab. č. 38: Výsledky ANOVY pro zjištění rozdílů v míře ŽS SUM mezi kvadranty v rámci vyučovacích stylů, hladina významnosti $\alpha = 0,05$ (N=201)

Vzhledem ke statisticky významnému výsledku analýzy bylo znovu potřeba provést testy mnohonásobného porovnávání. K těmto účelům jsme opět zvolili Bonferroniho test.

Kvadrant	{1} 258,16	{2} 248,59	{3} 242,13	{4} 233,65
1		0,834062	0,112881	0,000153
2	0,834062		1,000000	0,180969
3	0,112881	1,000000		1,000000
4	0,000153	0,180969	1,000000	

Tab. č. 39: Výsledky Bonferroniho testu pro ŽS SUM, hladina významnosti $\alpha = 0,05$ (N=201)



Graf č. 18: Grafické zobrazení rozložení kvadrantů pro dimenzi ŽS SUM (N=201)

Na základě výsledků můžeme konstatovat, že demokraté (1. kvadrant) jsou v průměru se svým životem spokojenější než učitelé s vyučovacím typem robot (2. kvadrant). Na VO2 tedy můžeme odpovědět, že mezi kvadranty, kam spadají učitelé z našeho výběrového souboru, je patrný signifikantní rozdíl v míře celkové životní spokojenosti. Podobná tendence se mezi prvním a čtvrtým kvadrantem potvrdila rovněž v míře spokojenosti s prací a zaměstnáním.

9.6 K platnosti hypotéz

V úvodu výzkumné části této práce jsme si stanovili sedm hypotéz. Na základě všech zjištěných výsledků jsme tyto hypotézy zamítli, či přijali. Pro přehled všechny hypotézy níže uvedeme a vyjádříme se k jejich platnosti.

Zamítáme hypotézu H1: *U výběrového souboru učitelů existuje mezi muži a ženami statisticky významný rozdíl v celkové životní spokojenosti.* Výsledek t-testu potvrdil, že ve vnímání jednotlivých dimenzí dotazníku DŽS, včetně celkové životní spokojenosti, z pohledu pohlaví nebyl nalezen signifikantní rozdíl.

Zamítáme hypotézu H2: *Mezi učiteli základních a středních škol výběrového souboru existuje statisticky významný rozdíl v celkové životní spokojenosti.* I tato hypotéza nebyla na základě t-testu přijata. Mezi učiteli středních a základních škol nebyl shledán v celkové životní spokojenosti signifikantní rozdíl.

Zamítáme hypotézu H3: *U výběrového souboru učitelů existuje statisticky významná negativní korelace mezi stoupajícím věkem a celkovou životní spokojeností.* Pomocí Pearsonova korelačního koeficientu jsme zjistili, že mezi věkem a celkovou životní spokojeností neexistuje signifikantní vztah.

Přijímáme hypotézu H4: *U výběrového souboru učitelů existuje statisticky významná pozitivní korelace mezi délkou praxe a spokojeností učitelů s prací a zaměstnáním.* Tato hypotéza byla na základě statistické analýzy na dané hladině významnosti potvrzena. S délkou praxe tedy stoupá i spokojenost učitelů s prací a zaměstnáním.

Zamítáme hypotézu H5: *U výběrového souboru učitelů existuje statisticky významná souvislost mezi pohlavím pedagogů a kvadrantem v rámci vyučovacích stylů.* Z výsledků chí- kvadrát testu bylo patrné, že tato souvislost nebyla statisticky významná.

Zamítáme hypotézu H6: *U výběrového souboru učitelů existuje statisticky významný rozdíl v délce praxe mezi kvadranty v rámci vyučovacích stylů.* Pomocí Kruskal-Wallisova testu jsme zjistili, že v délce praxe se mezi sebou učitelé, spadající do odlišných kvadrantů v rámci vyučovacího stylu, neliší.

Přijímáme hypotézu H7: *U výběrového souboru učitelů existuje statisticky významný rozdíl v míře spokojenosti s prací a zaměstnáním mezi kvadranty v rámci vyučovacích stylů.* Pomocí analýzy rozptylu a post- hoc testů jsme odhalili signifikantní rozdíl mezi prvním a čtvrtým kvadrantem. Demokraté tedy v průměru vykazují vyšší pracovní spokojenost než roboti.

9.6.1 Vyjádření k výzkumným otázkám

V této diplomové práci jsme si kromě hypotéz položili také výzkumné otázky.

Vyjádření k VO1: *Existuje u výběrového souboru učitelů rozdíl mezi analytickým a holistickým vyučovacím stylem v míře celkové životní spokojenosti?* Na základě statistické analýzy byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi těmito vyučovacími styly ve spokojenosti s vlastní osobou. Pedagogové s analytickým stylem vykazovali v této dimenzi DŽS v průměru vyšší spokojenost než kantoři s holistickým vyučovacím stylem. Rozdíl v celkové životní spokojenosti však nebyl shledán statisticky významným.

Vyjádření k VO2: *Existuje u výběrového souboru učitelů rozdíl v míře celkové životní spokojenosti mezi kvadranty, do kterých spadají?* U této výzkumné otázky jsme dospěli k podobným závěrům jako u H7. U výběrového souboru učitelů byl mezi jednotlivými kvadranty v rámci vyučovacích stylů skutečně potvrzen signifikantní rozdíl v míře celkové životní spokojenosti. Učitelé spadající do prvního kvadrantu jsou v průměru spokojenější než učitelé v kvadrantu čtvrtém. Rozdíly mezi liberály a autokraty nebyl na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ signifikantní.

10 DISKUZE

V diskuzi se budeme následně zabývat několika nejrelevantnějšími tématy této práce, a těmi jsou metody, které jsme pro potřeby našeho výzkumu použili, možnosti zkreslení dat a chyby, kterých jsme se při administraci a vyhodnocování mohli dopustit. Zaměříme se rovněž i na zjištěné výsledky, které budeme srovnávat s výsledky podobných výzkumných studií na dané téma. Dále zauvažujeme nad možnostmi využití získaných poznatků pro případné další zkoumání a nad celkovým přínosem této práce.

Pro potřeby našeho výzkumu jsme jako první metodu použili Dotazník životní spokojenosti. Původní verze tohoto dotazníku byla standardizovaná na německé populaci. Ačkoliv byl tento dotazník přeložen do češtiny, doposud na něj nebyly vytvořeny české normy. Z tohoto důvodu je potřeba brát námi provedené srovnávání dosažených průměrných hrubých skóre výběrového souboru vůči referenčním konstantám spíše pouze jako orientační, ačkoliv je jistě zajímavé, že čeští učitelé (muži i ženy) vykazovali oproti německým normám v průměru nižší spokojenost téměř ve stejných dimenzích, a to v oblasti zdraví, financí a spokojenosti s vlastní osobou. Za další nevýhodu DŽS, jako metody, lze považovat transparentnost (lze odhadnout zřejmý psychologický obsah i způsob vyhodnocování) a „zfalšovatelnost“ odpovědí (jsou závislé na motivaci respondenta). Nespornou výhodou DŽS je pak jednoduchost a časová nenáročnost.

DŽS byl probandům předkládán, spolu s dalšími čtyřmi dotazníky, jako součást testové baterie. Jeho zařazení úplně na konci této baterie se ukázalo být jako ne příliš vhodně zvolené. Z celkového počtu 514 dotazníků bylo nutné provést redukci na celkový počet 401 dotazníků. Takto vyřazeny musely být ty dotazníky, které byly zcela nevyplněné, nesmyslně vyplněné či částečně vyplněné, kdy skóre neúplně vyplněných škál již nebylo možné podle manuálu dopočítat. Pokud bychom i takové dotazníky zahrnuli do výzkumu, mělo by to za následek zkreslení a znehodnocení celé matrice získaných dat. I přes ujištění o naprosté anonymitě se jako nejvíce problematická ukázala škála, měřící spokojenost se sexualitou. Hned za ní následovaly dimenze, zabývající se vlastní osobou a spokojeností s prací a zaměstnáním. Za možné vysvětlení tohoto jevu můžeme považovat odmítnutí učitelů odpovídat na příliš osobní a citlivá témata či neochotu provádět sebereflexi v případě dimenze Vlastní osoba. V případě škály Práce a zaměstnání mohly pedagogy od vyplnění odradit obavy, že se dotazník dostane do rukou nepovolaným osobám, například nadřízeným. Vzhledem ke koncovému umístění dotazníku v baterii

můžeme uvažovat i nad únavou vzniklou následkem vyplňování předchozích čtyř dotazníků. Do budoucna je tedy vhodné zvážit zařazení dotazníku DŽS na jinou pozici.

Rovněž je potřeba brát v potaz skutečnost, že výzkumu se účastnili pouze učitelé „dobrovolníci“, bez nároku na finanční či jinou odměnu. Významnou roli zde pravděpodobně sehrála i míra motivace jednotlivých respondentů. Náš výzkumný vzorek je tedy převážně tvořen učiteli ochotnějšími ke spolupráci. Za další možné zdroje zkreslení výsledků je možné považovat nejednoznačnost kontextové situace, během které pedagogové dotazník vyplňovali. Nezanedbatelný je jistě i vliv jednotlivých administrátorů, kterých bylo, vzhledem k tomu, že se jednalo o skupinový sběr dat, několik. Dále můžeme uvažovat i nad chybami, způsobené lidským faktorem, například při sčítání hrubých skóreů či při převodu těchto skóreů na staninové hodnoty.

V našem výzkumu jsme se zabývali úrovní životní spokojenosti výběrového souboru učitelů. Ze získaných výsledků vyplývá, že soubor učitelů se jako celek cítí být v průměru spokojen. Míra celkové životní spokojenosti odpovídá staninu 4. Zjištěné staninové hodnoty v jednotlivých dimenzích dotazníku DŽS se pohybují v rozmezí 4. a 5. staninu a spadají tedy do oblasti normy, která je dle J. Fahrenberga et al. (2001) vymezena rozhraním 4. až 6. staninu, přičemž v tomto intervalu se nachází 54 % populace. V našem výzkumném souboru se v tomto intervalu nacházelo 56 % učitelů z výzkumného souboru. Zkoumaný vzorek se tedy z hlediska životní spokojenosti nijak zásadně nevymyká. Ke stejnému zjištění dospěla také H. Hnilicová (2004) z jejíž studie vyplývá, že všichni participanti byli se svou celkovou kvalitou života v průměru spokojeni. V našem vzorku pak bylo výrazně nespokojeno 30% osob a do oblasti vysoké míry spokojenosti spadalo pouze 13% pedagogů. K velmi podobnému procentuálnímu zastoupení dospěli také V. L. D’Oria, R. Pocaterra a S. Pozzi (2004).

Z podrobnější analýzy jednotlivých dimenzí dotazníku DŽS je patrné, že nejméně spokojeni jsou učitelé s financemi, se svým zdravím a hodnocením vlastní osoby. Stejně výsledky zjistila také H. Hnilicová (2004), jejíž probandi byli rovněž nejméně spokojeni s financemi a sami se sebou. Podle našich výsledků je nejvíce nespokojených respondentů (43 %) v dimenzi Finance. Nejvíce se učitelé obávají finančního zajištění ve stáří, nejsou spokojeni s výší svého platu ani s budoucími možnostmi výdělku. Spokojeni jsou pouze se svým hmotným vlastnictvím. Toto naše zjištění vcelku odpovídá současné reálné situaci ve školství. Učitelé se dlouhodobě cítí být platově podhodnoceni, vzhledem k velkému množství zátěže a požadavků, které na ně jejich povolání klade. Navíc neustále legislativní změny, vládní reformy a dohady ohledně adekvátního finančního hodnocení pedagogů jim

jistě na spokojenosti s finanční stránkou života příliš nepřidají. Jako druhá, nejhůře hodnocená, dopadla škála, zabývající se zdravím. 37% učitelů je se svým zdravotním stavem nespokojeno až velmi nespokojeno. Učitele i učitelky trápí častý výskyt bolestí a celkový zdravotní stav. Muži navíc nejsou spokojeni se svojí tělesnou kondicí. Výzkum O. Řehulkové a E. Řehulky (1998) hovoří o velké fyzické i emocionální náročnosti učitelské profese. Rovněž výzkum K. Paulíka (1999) potvrzuje vysokou úroveň zdravotních stesků učitelů, jak ve fyzické, tak i duševní rovině. Faktem zůstává, že povolání učitele je velice náročné především na psychiku a množství zátěže může u mnohých kantorů vyvolat rozvoj psychosomatických onemocnění. Největším rizikem je pak vznik samotného syndromu vyhoření, často následkem chronické únavy. Někteří učitelé, když onemocní, mají místo řádné léčby tendence chorobu takzvaně „přecházet“, a to většinou z toho důvodu, aby nepřišli o další část svého, již tak nízkého, platu. Třetí nejvíce problematickou oblastí dotazníku DŽS se stala dimenze Vlastní osoba. Celých 35 % učitelů není s vlastním sebehodnocením spokojeno. Ženy – učitelky jsou nejvíce nespokojeny se svým sebevědomím a vzhledem. Muži z výběrového souboru jsou zase nespokojeni se vzhledem a se svou sebejistotou. Těmto zjištěním pravděpodobně nahrává i fakt, že učitelská profese je v médiích často probírána, mnohdy negativně hodnocena a tím i devalvována v očích veřejnosti. Jejich povolání je pak v porovnání s jinými profesemi vysoce nedoceno. Tomu odpovídají i výsledky studie M. Rybičkové (2006), kde je uvedeno, že vysokému stupni životní spokojenosti odpovídá vysoké hodnocení prestiže učitelského povolání. Pedagogové jsou také neustále vystaveni hodnocení ze strany žáků či studentů, obzvláště pro učitele, kteří působí na 2. stupni ZŠ nebo v nižších ročnících na SŠ musí být velmi obtížné ustát vlnu kritiky dospívající mládeže. Tuto naši domněnku potvrzují i výsledky studie K. Paulíka (1999), podle kterých se trend poklesu životní spokojenosti projevil u učitelů na 2. stupni ZŠ a rovněž na středních školách. Zdá se tedy, že vztah zdraví, financí a vlastního sebevědomí tvoří navzájem provázaný systém, který v současnosti způsobuje kantorům nemalé problémy.

V této práci jsme rovněž chtěli zjistit, zda existují rozdíly ve vnímání životní spokojenosti mezi muži a ženami. Oba podsoubory dosáhly stejných staninových hodnot a v žádné dimenzi dotazníku DŽS se mezi sebou nelišily. Statistická analýza ukázala tentýž výsledek. Mezi pohlavími tedy nebyl shledán signifikantní rozdíl ani v míře celkové životní spokojenosti, ani v jednotlivých dimenzích. Naše výsledky se shodují se zjištěními jiných autorů (Rybičková, 2006, Hamplová, 2004, Vassallo, 2014) které tvrdí, že muži a ženy se v míře spokojenosti obecně nijak neliší. Tomu však odporují výsledky výzkumné

studie H. Hnilicové (2004), která se domnívá, že ženy jsou oproti mužům o něco méně spokojené. K. Paulík (1999) se naopak domnívá, že učitelky vykazují vyšší spokojenost než vyučující opačného pohlaví. Možným vysvětlením těchto rozdílů by mohla být odlišná struktura zkoumaného vzorku, který byl v našem případě velmi homogenní. Výzkumu se totiž zúčastnili pouze vybraní učitelé, kdežto výběrový soubor výše uvedených autorů byl z hlediska složení více různorodý. Také je potřeba přihlédnout i k proporčnímu složení našeho zkoumaného souboru, jenž byl z 80 % tvořen ženami. Takové zastoupení výzkumného vzorku ovšem odráží reálnou situaci současného školství, kdy mužů je v kantorské profesi stále nedostatek. Fahrenberg et al. (2001) na základě rozsáhlé rešerše výzkumů uvádějí, že vliv pohlaví na celkovou životní spokojenost je zanedbatelný.

Rozdíly v úrovni životní spokojenosti z hlediska typu školy byly podobné jako rozdíly mezi pohlavími. Učitelé základních a středních škol dosáhli stejných staninových hodnot, spadajících do oblasti normy, a na první pohled tedy nebyl nalezen rozdíl. Také analýza pomocí Studentova t-testu ukázala, že učitelé základní a středních škol se v úrovni globální spokojenosti se životem neliší. Statistický test však zároveň odhalil, že pedagogové na ZŠ vykazují v průměru vyšší spokojenost s prací a zaměstnáním. Tato zjištění korespondují s výsledky studie B. Vašiny (2010), podle nichž se nejvyšší nespokojenost vyskytovala u středoškolských učitelů. Právý opak však ukazují výsledky výzkumu K. Paulíka (1999), kdy se jako nejvíce nespokojeni jeví pedagogové na 2. stupni ZŠ. Tyto rozdíly mohou být způsobeny užitím odlišné metodiky v jednotlivých výzkumech. Dále je možno zvažovat aktuálně větší zatížení učitelů SŠ požadavky ze strany zákonodárců (reformy, povinnost podstupovat doplňkové vzdělávací kurzy apod.)

Na jednotlivé dimenze DŽS jsme se zaměřili také z hlediska délky praxe a věku. Z výsledků korelace vyplývá, že mezi věkem probandů (celého vzorku, souboru žen i mužů) a dimenzemi DŽS neexistuje statisticky významný vztah. Na základě výsledků několika výzkumů (Rybičková, 2006; Hamplová, 2004) jsme se domnívali, že životní spokojenost se s rostoucím věkem snižuje i vzhledem k přibývajícím zdravotním potížím, ztrátě fyzických sil, změnám v tělesných proporcích a celkově vyšší únavě. Stanovený předpoklad, že spokojenost se životem se s rostoucím věkem snižuje, se nepotvrdil. Se zcela opačným zjištěním přicházejí O. Řehulková a E. Řehulka (2008), kteří zjistili, že spokojenost se životem se s rostoucím věkem zvyšuje, a to i přes vnímané zhoršující se potíže se zdravím. Výsledky našeho výzkumu se shodují s výsledky M. Pugnerové a I. Plevové (2010), kdy signifikantnost vztahu mezi věkem a spokojeností rovněž nebyla

potvrzena. J. Fahrenberg et al. (2001) vysvětlují nejednoznačnost výsledků výzkumů, zabývajících se touto problematikou, tím, že spokojenost se v různých oblastech života s přibývajícím věkem mění a není tedy možné považovat souvislost těchto dvou proměnných za lineární.

Pokud bychom měli srovnat výsledky ročníkové práce (Kelnarová, 2012) a této diplomové práce, některé výsledky životní spokojenosti učitelů jsou obdobné, i přes rozšíření výběrového souboru. Stejně jako v ročníkové práci, signifikantní rozdíl v míře celkové spokojenosti nebyl shledán ani mezi pohlavími ani mezi učiteli ZŠ a SŠ. Naopak se nám opakovaně potvrdila signifikantní pozitivní souvislost mezi délkou praxe a pracovní spokojeností.

Podrobná analýza dále odhalila u žen statisticky významnou negativní korelace mezi věkem a spokojeností se sexualitou. Vysvětlení tohoto jevu se nabízí hned několik: velké množství požadavků, únava, stres, pracovní a psychická zátěž, obavy o finanční zabezpečení a nemalý negativní vliv na sexuální život žen má jistě i snížené sebevědomí (jak ukazují výše uvedené výsledky). Výsledky výzkumu dále naznačují, že délka praxe zkoumaného souboru pozitivně koreluje se spokojeností v oblasti práce a zaměstnání. Stejně zjištění přináší také výsledky jiných výzkumů (Urbanovská, Kusák, 2005; Paulík, 1999, Vassallo, 2014). Vyplývá z nich, že se zvyšující se dobou praxe roste i průměrná spokojenost učitelů s jejich prací a zaměstnáním a zároveň, že učitelé s delší praxí jsou méně ohroženi syndromem vyhoření než začátečníci. Za možné vysvětlení tohoto jevu lze považovat psychickou vyzrálost zkušenějších pedagogů, větší jistotu v práci a s tím i menší potřebu přípravy na vyučování.

Dalším cílem této práce bylo zmapovat, jaké vyučovací styly používají probandi našeho výzkumného souboru. Oproti konstruktovi životní spokojenosti, který je často oblíbeným námětem mnoha výzkumů, jsou vyučovací styly pedagogů poměrně málo prozkoumány. Přitom způsob, jakým učitel vede výuku a působí na žáky či studenty, má zcela bezpochyby zásadní vliv na přístup dětí ke vzdělávání. Ke sběru dat byl vybrán Dotazník vyučovacích stylů. Bohužel volba tohoto dotazníku s sebou přináší řadu úskalí. Jak uvádějí Smékalová et al. (2012) jedná se o nestandardizovanou experimentální verzi dotazníku. Navíc tento dotazník získal po převodu na českou verzi zcela jiné vlastnosti a jeho vnitřní konzistence se od původní verze TSQ autorky C. Evans (2008) taktéž liší. Mezi zásadní limitující faktory této metody patří slabé psychometrické vlastnosti a také původní testování na nereprezentativním souboru. Na základě těchto zjištění bylo nezbytné

opakovaně upravit i systém vyhodnocování. Nicméně DVS má rovněž řadu výhod. Jedná se o rychlý, jednoduchý a srozumitelný nástroj ke zjištění preferovaného vyučovacího stylu a zařazení mezi vyučovací typy. Pokud učitele na základě jejich dosaženého skóre zařazujeme do určitého vyučovacího typu nebo jim přisuzujeme vybraný vyučovací styl, pak nelze brát tyto kategorie jako absolutní a neměnné. Jedná se spíše o určitou aktuální tendenci k výběru vyučovacích přístupů, které jsou charakteristické pro daný styl či vyučovací typ.

Na základě vyhodnocení DVS jsme zjistili, že ve výzkumném vzorku bylo celkem 144 (36%) analytiků, 116 (29%) učitelů inklinovalo k holistickému vyučovacímu stylu a celkem 141 (35%) učitelům nebylo možno, na základě získaného hrubého skóre, přiřadit žádný vyučovací styl. Toto zjištění pravděpodobně odráží reálnou situaci ve školství, kdy naprostá většina pedagogů nemá jasně vymezený vyučovací styl. Zůstali tedy ve skupině tzv. nevyhraněného vyučovacího stylu. Z určitého úhlu pohledu se v podstatě jedná o pozitivní jev, neb jak uvádí J. Škoda a P. Doulík (2011) pro učitele i jeho žáky je výhodné, pokud kantor dokáže ve vyučování střídat aktivity podle potřeb situace a nelpět pouze na jednom osvědčeném a naučeném přístupu. K podobným výsledkům dospěli také Smékalová et al. (2012), kdy nejvíce (36%) pedagogů zůstalo nevyhraněno. Početně je následovali analytici a skupinu s nejnižším počtem zastoupení uzavírali holisté. J. Škoda a P. Doulík (2011) dále uvádějí, že žádný z vyučovacích stylů nesmí být vzhledem k jinému posuzován ve smyslu lepší či horší vyučovací styl. S názorem těchto autorů se plně ztotožňuji. Pro potřeby současného moderního a komplexního přístupu ke vzdělávání, se však i přesto může zdát holistický přístup vhodnějším. Jak uvádějí G. Porubská a L. Ďurdiak (2005), v současnosti už se neklade důraz pouze na osvojení poznatků, ale jde především o získání kompetencí a dovedností, které zasahují i do sféry mimo školní prostředí. Z tohoto úhlu pohledu se holistický vyučovací styl, jenž je charakteristický právě zaměřením na celkové aspekty výuky a také neformálním, individuálním a na žáka orientovaným přístupem, může zdát vhodnější.

Mezi další cíle této práce patřila i analýza zastoupení jednotlivých kvadrantů. Chtěli jsme tedy zjistit, kolik učitelů z našeho výběrového souboru se hlásí k určitým vyučovacím typům. Na základě hodnot dosažených v dvoupólových (Otevřenost-Rezervovanost, Strukturovanost-Chaotičnost) složkách dotazníku jsme rozdělili respondenty do čtyř vyučovacích typů – demokrat (19%), liberál (9%), autokrat (8%) a robot (14%). Zbýlých 200 osob (50%) souboru spadalo do neutrálního pole, jež bylo stanovené na 10 %, a tudíž nebylo možné tyto jedince zařadit do žádného kvadrantu. Ženy se ztotožňovaly

především s vyučovacím typem demokrat (20%), kdežto muži nejvíce inklinovali k typu robot (18%). Ve výzkumu K. Anderson (2010) byly učitelky hodnoceny jako ochotnější, přívětivější a připravené pomoci. Tyto charakteristiky jsou do jisté míry podobné přístupu demokratického vyučovacího typu. Naše výsledky se však příliš neshodují s výstupy studie A. Aktopa a N. Karahanda (2012), kdy učitelé – muži z jejich zkoumaného souboru v drtivé většině preferovali přátelský přístup s praktickými ukázkami a nácvičky. Učitelé z našeho výzkumného souboru ve většině inklinovali k vyučovacím typu robot, který je charakteristický svým zautomatizovaným chováním a nezájmem o výuku a potřeby žáků. Je možné, že i toto zjištění odráží reálný stav školství, kdy mužští učitelé mohli na základě nedostatečného finančního hodnocení, ztratit zájem o jakékoliv inovativní změny.

Na základě zjištěných informací jsme si kladli za cíl zjistit, zda existuje souvislost mezi pohlavím učitelů a kvadrantem v rámci vyučovacích stylů. Výsledky analýz ukázaly, že tento vztah není signifikantní. K jinému zjištění však dospěli J. Mareš a P. Gavora (2003; in Lukas, 2007), kdy ženy-učitelky byly žáky hodnoceny jako schopnější organizátorky než muži. Autoři studie tento překvapivý závěr vysvětlili tak, že od učitelů – mužů se pravděpodobně očekávala větší dominance. Organizační schopnosti by v rámci našeho výzkumu mohly být interpretovány v souvislosti se složkou vyučovacího stylu Chaotičnost – Strukturovanost. V tomto výzkumu však nebyl vliv pohlaví signifikantní. V diplomové práci jsme se zaměřili také případný rozdíl v délce praxe mezi kvadranty v rámci vyučovacích stylů. Při úvaze o vztahu mezi volbou vyučovacího stylu z hlediska délky praxe jsme vycházeli ze studie H. Crétona a M. Brekelmans (1993; in Lucas, 2007), kteří zjistili, že začínající učitelé vykazují velmi nízkou míru dominance. Začínající pedagog má tedy oproti zkušenému kolegovi chápající, pomáhající a na žáka orientovaný přístup. V našem případě bychom tyto respondenty mohli řadit spíše k liberálům či demokratům. Naopak vstřícnost se podle výše uvedených autorů postupem času začíná snižovat. V našem výzkumu je zde pak jistá alegorie s vyučovacími typy autokrat a robot. Nicméně jsme zjistili, že učitelé výběrového souboru se v délce praxe vzhledem ke kvadrantu v rámci vyučovacích stylů signifikantně neliší.

Posledním z dílčích cílů této práce bylo zmapovat souvislosti mezi životní spokojeností učitelů s vyučovacími styly. Na základě výsledků výzkumů G. Singha (2007) a M. Usopa et al. (2013), kteří se zabývali pracovní spokojeností učitelů a jejich výkonností a přístupem k výuce, jsme se i my zaměřili na rozdíly mezi vyučovacími typy v míře pracovní spokojenosti. Byl nalezen statisticky významný rozdíl mezi demokraty a roboty, přičemž demokraté vykazovali v průměru vyšší spokojenost s prací

a zaměstnáním. Můžeme se tedy ztotožnit s výstupy studií uvedených autorů, kteří uvádějí, že spokojený pedagog je spíše vstřícný, ochotný, zároveň je na vyučování připraven, drží se vzdělávacích cílů a se svými žáky má pozitivní vztahy. Takový popis je veskrze totožný s charakteristikou vyučovacího typu demokrat. Nespokojený učitel je naopak podrážděný a učení jej nebaví, stejně tak i vyučovací typ, označovaný jako robot. Dále nás zajímalo, jestli je tento rozdíl aplikovatelný i na celkovou životní spokojenost. Rozdíl bys shledán statisticky významným. Je tedy zcela zřejmé, že jak spokojenost s prací, tak i celková životní spokojenost je u našeho vzorku učitelů v přímém vztahu se způsobem, jakým pedagog přistupuje ke své práci a k výuce. V poslední řadě jsme si také položili otázku, zda se učitelé z výběrového souboru v souvislosti s vyučovacím stylem (analytici X holisté) liší v míře životní spokojenosti. Uvedený rozdíl nebyl statisticky významný, nicméně nám statistická analýza ukázala rozdíl v dimenzi vlastní osoba. Analytici vykazovali v průměru vyšší míru spokojenosti s vlastní osobou než holisté. Tento jev je možno interpretovat tak, že analytický vyučovací styl se vyznačuje vyšší formálností, přísností a strukturovaností oproti holistickému, který je spíše neformální a zaměřený na potřeby žáka. Je tedy možné, že analytici si své osoby více váží, a proto si dovolí být direktivní a klást na žáky jasně specifikované požadavky. Holisté se pak mohou cítit více nejistí sami sebou a volit tak přístup, kdy se raději podřídí potřebám žáků. V tomto případě se však jedná pouze o naši domněnku. Příčiny jevu mohou být pochopitelně i zcela jiné.

Je zřejmé, že zjištěné výsledky u zkoumaného souboru lze pravděpodobně obtížně generalizovat na celou populaci učitelů. Jako hlavní důvod můžeme uvést velký počet nevyhraněných pedagogů, co se vyučovacích stylů i typů týče. Dalšími důvody mohou být subjektivita odpovědí, snaha jevit se v lepším světle (sledované záměry DVS jsou relativně jasné a zřejmé i respondentům), i samotné složení probandů, které je tvořeno pouze učiteli „dobrovolníky.“ Jako přínos lze ale vždy brát skutečnost, že znalost svého preferovaného vyučovacího stylu může pomoci učitelům ve zkvalitnění vzdělávacího procesu a vytváření lepších podmínek pro samotné žáky a studenty.

Pokud bychom se měli zamyslet nad přínosem projektu *IGA*, z něhož tato práce vychází, tak jej spatřujeme především v tom, že se zaměřuje na učitele jako na komplexní celek a snaží se zmapovat všechny jeho důležité charakteristiky. Naše práce je úžeji zaměřena na globální životní spokojenost učitelů a její aspekty a na mapování preferovaných vyučovacích stylů. Výsledky našeho výzkumu ukazují, že spokojenost není důležitá pouze pro pedagogy samotné, ale je třeba si uvědomit, že jsou to právě učitelé,

kteří dětem zprostředkovávají vědomosti a působí i na jejich osobnostní rozvoj. Spokojený pedagog bude zcela jistě odvádět kvalitnější práci než učitel výrazně nespokojený. Pro samotné reformátory školství by tato informace mohla být zásadní. Jak jsme již uvedli v předchozích řádcích, množství zátěže, kladené na kantory a nízký plat jsou častými příčinami nespokojenosti. Tato práce může sloužit i jako zdroj inspirace především pro samotné učitele, kteří se mohou dozvědět něco nového o sobě, o svých možnostech, ale i limitech, o svém přístupu k výuce a životu obecně. Informace zde obsažené mohou být zajímavé i pro všechny ty, kteří se o učitelskou profesi z různých důvodů zajímají a chtějí vědět více. Množství výzkumů, zabývajících se tematikou spokojenosti pedagogů, v poslední době narůstá. Málokteré jsou však zaměřené opravdu do hloubky. Proto i my jsme se snažili v této práci analyzovat mnoho detailů, v oblasti výzkumu životní spokojenosti a vyučovacích stylů, které bývají často opomíjeny.

11 ZÁVĚR

Obecným cílem této práce bylo zmapovat životní spokojenost v souvislosti s vyučovacími styly učitelů ZŠ a SŠ. Mezi dílčí cíle jsme zahrnuli detailní analýzu dat z DŽS a taktéž popis zjištěných informací z DVS. Dospěli jsme k následujícím zjištěním:

- Celková životní spokojenost, včetně spokojenosti v jednotlivých dimenzích dotazníku DŽS, u zkoumaného souboru učitelů v průměru spadá do oblasti normy.
- Toto zjištění se vztahuje na celý výběrový soubor i na všechny porovnávané podsoubory (ženy, muži, učitelé ZŠ, učitelé SŠ).
- Učitelé sledovaného vzorku vykazují v porovnání s normou v průměru nejvyšší nespokojenost s financemi (problémový je nízký plat a obavy o finanční zajištění ve stáří) s vlastní osobou (nespokojenost se vzhledem, nízké sebevědomí) a zdravotním stavem (časté bolesti, fyzická kondice a celkový zdravotní stav).
- Oproti stanovené normě vykazují zkoumaní učitelé v průměru vyšší spokojenost s prací a zaměstnáním (především s postavením na pracovišti a pestrostí, kterou práce nabízí) a ženy dosahují vyššího hrubého skóre v dimenzi sexualita.
- Z hlediska vyučovacích stylů bylo ve výzkumném souboru celkem 144 (36%) analytiků, 116 (29%) učitelů inklinovalo k holistickému vyučovacímu stylu a celkem 141 (35%) učitelů mělo nevyhraněný vyučovací styl.
- Zastoupení pedagogů v kvadrantech bylo následující: – demokrat (19%), liberál (9%), autokrat (8%) a robot (14%). Zbýlých 200 osob (50%) souboru spadalo do neutrálního pole a nebyli zařazeni do žádného kvadrantu.
- Ženy se ztotožňovaly především s vyučovacím typem demokrat (20%), kdežto muži nejvíce inklinovali k typu robot (18%).
- Statistická analýza nepotvrdila existenci signifikantního rozdílu v míře celkové ŽS z hlediska pohlaví ani z hlediska typu školy.
- Učitelé ZŠ zkoumaného souboru vykazují v průměru vyšší spokojenost s prací a zaměstnáním než učitelé SŠ.
- Statisticky významná negativní korelace byla nalezena mezi věkem žen a spokojeností se sexualitou.
- Negativní souvislost mezi věkem a celkovou životní spokojeností nebyla prokázána.

- Statisticky významná pozitivní korelace byla nalezena u celého souboru mezi délkou praxe a spokojeností s prací a zaměstnáním.
- Souvislost mezi kvadrantem v rámci vyučovacích stylů a pohlavím nebyla signifikantní.
- Rozdíl v délce praxe mezi kvadranty v rámci vyučovacích stylů nebyl statisticky významný.
- Byl shledán signifikantní rozdíl mezi kvadranty v rámci vyučovacích stylů v míře spokojenosti s prací a zaměstnáním. Demokraté vykazovali v průměru vyšší pracovní spokojenost než roboti.
- Mezi analytickým a holistickým vyučovacím stylem byl zjištěn signifikantní rozdíl ve spokojenosti s vlastní osobou, ve prospěch analytiků. Rozdíl v celkové životní spokojenosti nebyl nalezen.
- Mezi kvadranty v rámci vyučovacích stylů byl zjištěn statisticky významný rozdíl v míře celkové životní spokojenosti. Demokraté oproti robotům vykazovali v průměru vyšší míru spokojenosti.
- Všechny výše uvedené souvislosti byly testovány na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

SOUHRN

Zamýšleným přínosem naší práce je zmapování souvislostí mezi životní spokojeností a vyučovacími styly u vybrané, rozmanité skupiny učitelů základních a středních škol. Dále jsme se zaměřili na detailní analýzu dat z Dotazníku životní spokojenosti a taktéž na detailní popis informací, dostupných z Dotazníku vyučovacích stylů. Tato práce vychází z projektu s názvem *IGA, Mapování vyučovacích stylů učitelů jako metoda nezbytného rozvoje lidských zdrojů ve školství: FF-2012-053*, který je zaměřen na komplexní pojetí pedagoga, včetně jeho osobnostních charakteristik, životních hodnot a kariérových kotev.

Rešerší poznatků o profesi učitele a konceptu životní spokojenosti jsme vytvořili teoretický rámec práce, který jsme doplnili některými zjištěními z dosavadních výzkumů životní spokojenosti a vyučovacích stylů učitelů. V empirické části se následně věnujeme již samotnému výzkumu.

České školství se v současné době nachází v procesu transformace a neustálých politických, kulturních, ekonomických a sociálních změn. Nejvýznamnější změny se týkají především kurikulární reformy a novel ze strany zákonodárců. Ožehavá je rovněž otázka finančního hodnocení pedagogů. Aktuálně se také projednává nedostatečná kvalifikace některých učitelů a jejich případné propuštění. Všechny tyto změny se učitelů osobně dotýkají a mohou mít tedy vliv na jejich psychický stav a životní spokojenost. Ke spokojenosti pedagogů jistě nepřispívá ani skutečnost, že i přes veškerou jejich snahu, přizpůsobivost, ochotu dále se vzdělávat, rozvíjet své kompetence a měnit svůj dosavadní způsob práce, tyto školské reformy neplní své původně stanovené cíle a nefungují tak, jak by měly.

Pod označení učitel je v běžné komunikaci většinou chápána osoba, která vyučuje ve škole. Takové vymezení však není zcela správné, proto je v odborné terminologii učitel považován za jednoho ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, spoluodpovědného za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Socioprofesionální skupina učitelů je velmi diferenciovaná. Vytvářejí se tak různé typologie učitelů. Učitelská profese je velmi specifická také z hlediska proporcionálního zastoupení mužů a žen ve školství, kdy ženy tvoří výraznou většinu.

Na učitelské povolání je v současnosti kladeno z různých zdrojů velké množství, mnohdy protikladných, požadavků. Aby byli učitelé schopni tyto požadavky plnit, je potřeba jistých profesních kompetencí, dovedností i specifických osobnostních

charakteristik, jako je psychická odolnost, adaptibilita a psychická flexibilita, schopnost učit se, sociální empatie, komunikativnost, kreativita a sebeovládání. Od učitelů je také požadována expertní znalost a dobré pedagogické dovednosti, které jim usnadňují výkon povolání učitele.

Všeobecně se uznává, že profese učitele nepatří k těm nejjednodušším, pokud hovoříme o míře zatížení. V praxi se učitelé setkávají se třemi typy zátěže, a to se zátěží fyzickou, mentální zátěží, která je vytvářena především psychologickými problémy a emocionální zátěží, která nejčastěji vzniká z důvodu přílišné emocionální angažovanosti na sociálních vztazích. Povolání učitele je ale mimořádně namáhavé hlavně psychicky, především vzhledem k velkému množství stresu, který může následně působit nepříznivě i na zdravotní stav učitelů. Do souvislosti se stresovými faktory je dáván syndrom vyhoření. Ve schopnosti zvládat zátěžové situace hraje dispozice, jež je označovaná termínem odolnost, neboli hardiness.

Koncept životní spokojenosti nebyl doposud jednoznačně vymezen a definován. Proto je mnohdy životní spokojenost označována pojmy, jako „well – being“, „osobní pohoda“, „subjektivní komfort“ či „pocit blaha“, „štěstí“ nebo „radost“. Jediná shoda prozatím panuje v názoru, že životní spokojenost tvoří jak kognitivní, tak afektivní komponenty všech aspektů života.

Životní spokojenost je ovlivňována velkým množstvím faktorů a mnohdy je výsledkem jejich vzájemného působení. Mezi nejvýznamnější sociodemografické faktory patří pohlaví, věk, rodinný stav, socioekonomický status a kulturní rozdíly. Dalšími významnými faktory jsou osobnostní charakteristiky jedince, hodnocení vlastní osoby a celkový zdravotní stav. Pro zjišťování úrovně životní spokojenosti existuje celá řada různých metod. Nejrozšířenější a nejvíce uznávanou metodou měření životní spokojenosti však stále zůstává sebehodnocení samotnou osobou.

Vyučovací styl je možné definovat jako specifický způsob vedení výuky, ve kterém se promítají různé strategie a postupy, preference vybraných didaktických prostředků a rovněž vybraná komunikační schémata. Vyučovací styl vychází z kognitivního přesvědčení a způsobu zpracovávání a kódování informací. Zároveň však v sobě odráží i určité osobnostní kvality daného kantora. Vyučovací styl také vychází z učitelových předpokladů pro pedagogickou činnost a rozvíjí se působením vnějších i vnitřních faktorů.

V současné době existuje široké spektrum vyučovacích stylů a metod a jejich výběr závisí na mnoha faktorech. Jako příklad lze uvést vlastní vize o kvalitní výuce,

osobní preference, úroveň pedagogických dovedností a typ předmětu. Klasifikace vyučovacích stylů je velmi rozsáhlá a není jednotná. Jednotlivé typologie většinou vznikají na základě výzkumných studií či preferencí autorů. Rozpoznání preferovaného vyučovacého stylu a práce s jeho modifikacemi je zcela jistě přínosná jak pro samotného pedagoga, tak i pro jeho žáky či studenty. Rozpoznání preferovaného vyučovacého stylu a práce s jeho modifikacemi je přínosná jak pro samotného pedagoga, tak i pro jeho žáky či studenty. Pro analýzu vlastního preferovaného vyučovacého stylu je vytvořena řada diagnostických metod a sebeposuzovacích škál. V tomto výzkumu pracujeme s upraveným a do našich podmínek převedeným, Dotazníkem vyučovacích stylů. Původní autorkou této metody je Carol Evansová. DVS je nestandardizovaný, rychlý a praktický nástroj, jenž slouží k zachycení preferovaného vyučovacého stylu (Holistický-neformálnost, flexibilita, přátelský přístup X Analytický–rezervovanost, odměřenost, soustředěnost čistě na výuku) a na základě stanovených dvoupólových složek (Strukturovanost-Chaotičnost, Vstřícnost-Rezervovanost) také k vyhodnocení vyučovacého typu. To je možno provést položením dvoupólových složek kolmo na sebe, čímž získáme čtyři kvadranty. První kvadrant je vymezen vysokým skórem strukturovanosti i otevřenosti. Tento vyučovací typ je označován jako demokrat. Druhý kvadrant se vyznačuje vysokou chaotičností a zároveň vysokým skórem v dimenzi vstřícnost. Hovoříme o tzv. liberálovi. Kombinací vysokého skóre strukturovanosti a nízkého skóre otevřenosti vzniká vyučovací typ, označený jako autokrat. Čtvrtý kvadrant je vymezen vysokým skóre chaotičnosti a rezervovanosti. Jedná se o tzv. robota.

Empirická část této práce je zaměřena na výzkum životní spokojenosti a vyučovacích stylů výběrového souboru učitelů základních a středních škol z celé ČR. Dalším cílem je detailní analýza životní spokojenosti výběrového souboru a prozkoumání zastoupení jednotlivých vyučovacích stylů a typů. Předmětem výzkumu jsou také vztahy mezi sociodemografickými proměnnými (pohlaví, věk, délka praxe, typ školy), jednotlivými dimenzemi životní spokojenosti (Zdraví, Práce a zaměstnání, Finance, Volný čas, Vlastní osoba, Sexualita, Přátelé, známí a příbuzní, Bydlení) a celkovou životní spokojeností. Rovněž nás zajímají souvislosti mezi pohlavím, délkou praxe a vyučovacími styly učitelů. Obecným cílem této práce je zmapování souvislostí mezi vyučovacími styly a životní spokojeností učitelů z výběrového souboru.

Pro účely této práce byl zvolen kvantitativní typ výzkumu. Výzkumným nástrojem byl standardizovaný Dotazník životní spokojenosti a Dotazník vyučovacích stylů, které byly součástí testové baterie spolu s Dotazníkem NEOBig Five, Dotazníkem kariérových

kotev a Dotazníkem zjišťující demografické údaje. Celá baterie dotazníků byla administrována různými osobami, z řad studentů katedry psychologie v Olomouci. Všem respondentům byla zajištěna anonymita. Od každého probanda byl rovněž vyžadován ústní souhlas se zpracováním dat a se zahrnutím jeho odpovědí do výzkumu, který mohl v průběhu administrace stáhnout a dotazník vůbec neodevzdat nebo jej odevzdat částečně vyplněný. Data, získaná z dotazníků DŽS a DVS byla statisticky zpracována.

Předmětem našeho zájmu byli všichni učitelé středních a základních škol z celé České republiky. Metodou výběru vzorku z populace byl zvolen náhodný stratifikovaný výběr. Podklady pro výzkum byly shromážděny od 514 učitelů, kteří vyplnili baterii výše zmíněných dotazníků. Tento počet byl následně redukován o 113 nevyplněných či zcela nesmyslně vyplněných dotazníků. Výzkumný vzorek se tedy skládal z celkem 401 učitelů, z toho 310 osob bylo ženského pohlaví a 91 osob mužského pohlaví. Na základních školách působilo 234 pedagogů, ze středních škol pocházelo 167 kantorů. Věkové rozpětí účastníků výzkumu se pohybovalo mezi 24–76 lety, přičemž průměrný věk celého souboru byl 44,7 let. Průměrná délka praxe činila 18 let, nejkratší doba ve školství byla 4 měsíce a nejdelší délka praxe dosahovala 45 let

Výsledky výzkumu ukazují, že celková životní spokojenost, včetně spokojenosti v jednotlivých dimenzích dotazníku DŽS, u zkoumaného souboru učitelů v průměru spadá do oblasti normy (stanin 4 a 5). Toto zjištění se vztahuje i na všechny porovnávané podsoubory (ženy, muži, učitelé ZŠ, učitelé SŠ). Učitelé sledovaného vzorku vykazují v průměru nejnižší spokojenost s financemi, s vlastní osobou a zdravotním stavem. Ženy zkoumaného souboru vykazují oproti stanovené normě v průměru nižší spokojenost v dimenzích Zdraví, Finance, Vlastní osoba, včetně dimenze Celková životní spokojenost. V průměru více spokojené jsou pak v dimenzi DŽS Práce a zaměstnání především s postavením na pracovišti a pestrostí, kterou práce nabízí) a v dimenzi Sexualita. Muži v porovnání s referenční konstantou skórovali níže v dimenzích Zdraví, Finance a Vlastní osoba. Učitelé z výzkumného souboru nejvíce trápí nízký příjem, nemožnost vysokého výdělku v budoucnosti a obavy o finanční zajištění ve stáří. Hlavní příčinou nespokojenosti s vlastní osobou je nespokojenost se vzhledem a také nízké sebevědomí a sebedůvěra. Poslední nejhůře hodnocená je dimenze Zdraví, kdy se jako nejvíce problémové jeví častý výskyt bolestí, špatná fyzická kondice a obavy o celkový zdravotní stav.

Z hlediska vyučovacích stylů byla ve výzkumném souboru zjištěna převaha analytiků nad holisty a 35% učitelů nebylo možné přiřadit žádný vyučovací styl. Zastoupení pedagogů v kvadrantech bylo následující: demokrat (19%), liberál (9%),

autokrat (8%) a robot (14%). Zbýlých 200 osob (50%) souboru spadalo do neutrálního pole a nebylo zařazeno do žádného kvadrantu. Ženy se ztotožňovaly především s vyučovacím typem demokrat (20%), kdežto muži nejvíce inklinovali k typu robot (18%).

Statistická analýza nepotvrdila existenci signifikantního rozdílu ve vnímání jednotlivých dimenzí dotazníku DŽS z hlediska pohlaví. Mezi sledovanými vyučujícími ZŠ a SŠ nebyl nalezen statisticky významný rozdíl v míře celkové životní spokojenosti. Učitelé ZŠ zkoumaného souboru však vykazují v průměru vyšší spokojenost s prací a zaměstnáním než učitelé SŠ. Statisticky významná negativní korelace byla nalezena mezi věkem žen a spokojeností se sexualitou. Statisticky významná pozitivní korelace byla nalezena mezi délkou praxe a spokojeností s prací a zaměstnáním. Negativní souvislost mezi věkem a celkovou životní spokojeností nebyla prokázána.

Při plnění dalšího stanoveného cíle této práce jsme zjistili, že souvislost mezi kvadrantem v rámci vyučovacích stylů a pohlavím nebyla signifikantní. Rozdíl v délce praxe mezi kvadranty v rámci vyučovacích stylů nebyl statisticky významný. Při analýze relací mezi životní spokojeností a vyučovacími styly byl shledán signifikantní rozdíl mezi kvadranty v rámci vyučovacích stylů v míře spokojenosti s prací a zaměstnáním. Demokraté vykazovali v průměru vyšší pracovní spokojenost než roboti. Mezi analytickým a holistickým vyučovacím stylem byl zjištěn signifikantní rozdíl ve spokojenosti s vlastní osobou. Učitelé s analytickým vyučovacím stylem vykazovali v této oblasti v průměru vyšší spokojenost než pedagogové, spadající pod holistický styl. Rozdíl v celkové životní spokojenosti nebyl mezi vyučovacími styly nalezen. Mezi kvadranty v rámci vyučovacích stylů byl zjištěn statisticky významný rozdíl v míře celkové životní spokojenosti. Demokraté oproti robotům vykazovali v průměru vyšší míru spokojenosti. Signifikantnost výsledků všech použitých statistických testů byla ověřena na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Výsledky našeho výzkumu z velké části korespondují s výsledky jiných autorů. Zamýšleným záměrem práce bylo co nejpodrobněji analyzovat výše uvedené jevy a souvislosti. Doufáme, že výsledky výzkumu této diplomové práce a zjištěné souvislosti mohou být přínosné a zajímavé pro zájemce o toto téma a pro samotné učitele, kterých se daná problematika bezprostředně týká, ale i případně pro reformátory školství, aby byly jednotlivé inovace koncipovány i s ohledem na potřeby pedagogů.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

Aktopa, A., & Karahanb, N. (2012). Physical Education Teacher's Views of Effective Teaching Methods in Physical Education. *In 4th WORLD CONFERENCE ON EDUCATIONAL SCIENCES: Social and Behavioral Sciences* , 46, 1910-1913. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.05.401.

Anderson, K. (2010). Students' stereotypes of professors: an exploration of the double violations of ethnicity and gender. *Social Psychology of Education*, 13 (4), 459-472. DOI: 10.1007/s11218-010-9121-3.

Ardakani, R. G., Alikhani, M., Shafayi, S., Soltan, F., & Ravangard, Z. (2012). The Relationship between Teaching Style and Students' Satisfaction of Isfahan City. *Internatioan Journal of Science and Technology*, 1 (11), 622 - 630.

Blahutková, M., & Dan, J. (2008). Zdraví a osobní pohoda, některé nové přístupy a metody posuzování. In *School and Health 21, Současný diskurs zkoumání školy a zdraví*, (123-128). Získáno 28. ledna 2012 z http://www.ped.muni.cz/z21/2007/konference_2007/sbornik_2007/sb07_soucasny_diskurs/cze/blahutkova_dan_cz.pdf

Blatný, M. (2005). Osobnostní předpoklady sebehodnocení a životní spokojenosti: shody a rozdíly. V M. (. Blatný, *Psychosociální souvislosti osobní pohody* (stránky 83 - 107). Brno: Masarykova univerzita.

Bonini, A. (2008). Cross-National Variation in Individual Life Satisfaction: Effects of National Wealth, Human Development, and Environmental Conditions. *Social Indicators Research*, 87 (2), 223-236. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11205-007-9167-6>.

Csíkszentmihályi, M. (1996). *O štěstí a smyslu života : můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha: Lidové noviny.

Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

ČTK. (2. dubna 2012). Kvůli škrtům mají letos učitelé přijít o 560 korun měsíčně. Získáno 4. dubna 2012 z [České noviny.cz: http://www.ceskenoviny.cz/domov/zpravy/kvuli-skrtum-maji-letos-ucitele-prijit-o-560-korun-mesicne/777049](http://www.ceskenoviny.cz/domov/zpravy/kvuli-skrtum-maji-letos-ucitele-prijit-o-560-korun-mesicne/777049)

- Fernstermacher, D. G. & Solitis, J. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.
- DeNeve, K. M. & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124(2), 197-229. doi: 10.1037/0033-2909.124.2.197.
- Diener, E. (Ed.). (2009). The Science of Well-Being: The Collected Works of Ed Diener. Social Indicators Research Series, 37, 11 - 58. Získáno 26. ledna 2012 z <http://www.springerlink.com/content/978-90-481-2349-0/?MUD=MP#section=115294&page=1&locus=30>
- D'Oria, V. L., Pocaterra, R., & Pozzi, S. (16. dubna 2004). La percezione del Burnout nella classe docente. I risultati della ricerca nazionale su 1.252 insegnanti. Získáno 22. února 2012 z Mobbing: http://www.gildavenezia.it/docs/Archivio/2004/apr2004/ricerca_2004_mobbing.pdf
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel, Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishinhg, a.s.
- Evans, C., Harkins, M., & Young, J. (2008). Exploring Teaching Styles and Cognitive Styles. *North American Journal of Psychology*, 10 (3), 567- 582.
- Fahrenberg, J., Kurtek, M., Schumacher, J., & Brähler, E. (2001). *Dotazník životní spokojenosti*. Praha: Testcentrum.
- Fonatana, D. (2010). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Frijns, M. (2010). *Determinants of Life Satisfaction*. Nepublikovaná diplomová práce. : Maastricht: Maastricht University.
- Gavora, P. (2011). *Diagnostikovanie a hodnotenie žiaka vo vyučovaní*. Praha: Portál.
- George, L. (2011). Work Motivation of Teachers: Relationship with Oragnizotinal Commitment. *Canadian Social*, 90 - 99.
- Goonen, B., & Pittnam - Shelter, S. (16. března 2014). *Teaching with Style*. Získáno 2. března 2014 z NMAEA: http://www.nmaea.net/docs/Teaching_With_Style_Handout.pdf
- Grasha, F. A. (2002). *Teaching with style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. San Bernadino: Alliance Publishers.
- Hamplová, D. (2004). *Životní spokojenost: rodina, práce a další faktory*. Praha: Sociologický ústav AV České republiky.

- Hamplová, D. (2006). Životní spokojenost, štěstí a rodinný stav v 21 evropských zemích. *Sociologický časopis*, 42 (1), 35 - 55.
- Hnilicová, H. (2004). Dopad společenských změn po roce 1989 na kvalitu života lidí v ČR. In Hnilicová, H. (Eds.), *Kvalita života, Sborník příspěvků z konference konané 25. 10.2004 v Třeboni (45 - 57)*. Kostelec nad Černými lesy: IZPE – Institut zdravotní politiky.
- Jiříčka, J. (6. prosinec 2013). *Učitelé si atestacemi zlepšili kvalifikaci i plat, plánuje ministerstvo*. Získáno 12. února 2014 z Idnes.cz: http://zpravy.idnes.cz/ucitele-budou-mit-karierni-system-dr7-/domaci.aspx?c=A131206_101027_domaci_jj
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kebza, V., & Šolcová, V. (2005). Koncept osobní pohody (well - being) a jeho psychologické a interdisciplinární souvislosti. In Blatný, M. (Ed.), *Psychosociální souvislosti osobní pohody (11 - 35)*. Brno: Masarykova univerzita
- Kelnarová, T. (2012). *Životní spokojenost učitelů ZŠ a SŠ*. Olomouc: Nepublikovaná ročníková práce.
- Kohoutek, R. (4. listopadu 2009). *Vyučovací styl učitele z hlediska psychologie*. Získáno 12. února 2014 z Psychologie v teorii a praxi: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/vyucovaci-styl-ucitele-z-hlediska-psychologie> BLOQ!
- Kohoutek, R., & Ouroda, K. (2000). *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: CERM akademické nakladatelství.
- Křivohlavy, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Křivohlavý, J. (2010). *Pozitivní psychologie*. Praha : Portál.
- Kyriacou, C. (2008). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- Lim, C., & Putnam, D. R. (2010). Religion, Social Networks, and Life Satisfaction. *American Sociological Review*, 75(6) 914–933; DOI: 10.1177/000312241038668.
- Lojová, G., & Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
- Lukas, J. (2007). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů, 1. část. *Pedagogika*, 57 (4), 46 - 60. Získáno 4. dubna 2014 z http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/?attachment_id=1262&edmc=1262.

- Mama, M., & Hennessy, S. (2013). Developing a typology of teacher beliefs and practices concerning classroom use of ICT. *Computers & Education*, stránky Vol. 68, 380-387. doi: 10.1016/j.compedu.2013.05.022.
- MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: Tauris.
- MŠMT. (nedatováno). *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. Získáno 8. ledna 2014 z MŠMT: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani>
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická kominkace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing.
- Novák, J. (17. leden 2014). *Spravedlivý plat učitele je 28 až 32 tisíc*. Získáno z Aktuálně.cz: <http://zpravy.aktualne.cz/domaci/pristi-sef-spravedlivy-plat-ucitele-je-28-az-32-tisic/r~63484d507ef311e39a7b002590604f2e/>
- Paulík, K. (1999). Pracovní spokojenost a subjektivní zdraví učitelů. In Řehulka, E. (Ed.), *Učitelé a zdraví 2* (99 - 106). Brno: Nakladatelství Pavel Křepela
- Paulík, K. (1999). *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: FF Ostravské univerzity.
- Porubská, G., & Ďurdiak, L. (2005). *Manažment vzdelávania dospelých*. Nitra: SlovDidac.
- Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Pugnerová, M., & Plevová, I. (2010). Pracovní spokojenost učitelů s ohledem na vybrané faktory. In Šimíčková Čížková, J. (Ed.), *Psychologické aspekty v práci učitele* (75 - 89). Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Rahmawati, Y. (12. dubna 2008). *The Study of Motivation to be a Teacher*. Získáno 7. ledna 2014 z Yuli Rahmawati's Weblog: SOULFUL OF SCIENCE EDUCATION: <http://pendidikansains.wordpress.com/2008/04/12/the-study-of-motivation-to-be-a-teacher/>
- Rickards, T., Brok, P. D., & Fisher, D. (2005). The Australian Science Teacher: A Typology of Teacher–Student Interpersonal Behaviour in Australian Science Classes. *Learning Environments Research*, 8 (3) , 267-287. doi: 10.1007/s10984-005-1567-4.

- Rybičková, M. (2006). Osobnostní a sociodemografické faktory jako determinanty životní spokojenosti učitelů. In Řehulka, E. (Ed.), *Škola a zdraví 21 (1-9)*. Brno: Masarykova univerzita.
- Řehulka, E., & Řehulková, O. (2008). Otázky kvality života na základě předchozích výzkumů. In Řehulka, E., Řehulková, O., & Blatný, M. (Eds.), *Kvalita života v souvislostech zdraví a nemoci (16 - 30)*. Brno : MSD.
- Řehulková, O., & Řehulka, E. (1998). Zvládání zátěžových situací a některé jejich důsledky u učitelek. In Řehulka, E., & Řehulková, O. (Eds.), *Učitelé a zdraví (105 - 111)*. Brno: Nakladatelství Pavel Křepela.
- Saleh, S., & Aziz, A. (2012). Teaching Practices Among Secondary School Teachers in Malaysia. *International Proceedings of Economics Development & Research*, 47, 63- 67. doi: 10.7763/IPEDR. 2012. V47. 14.
- Singh, G. (2007). Job Satisfaction Of Teacher Educators In Relation To Their Attitude Towards Teaching. *E - Journal Of All India Association For Educational Research*, 19 (4). Získáno 6. března 2014 z http://www.aiaer.net/ejournal/vol19207/25._gurmit_singh.htm.
- Smékalová, E., Dostál, D., & Lemrová, S. (2012). *Dotazník vyučovacích stylů (DVS)*. Olomouc: Katedra psychologie FF UP v Olomouci.
- Spilková, V., & Vašutová, J. (2008). Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Stadler, J. (1. června 2013). *Nekvalifikovaní kantorů přestanou učit v roce 2015*. Získáno 11. února z Týden.cz: http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/nekvalifikovani-kantori-prestanou-ucit-v-roce-2015_271610.html
- Stračár, P., & Poláček, M. (2009). Metodologické aspekty vyučovacieho štýlu učiteľa v kontexte prípravy budúcich učiteľov stredných odborných škôl. *Inovácie v pedagogicko-psychologickej príprave budúcich učiteľov stredných odborných škôl*, 87 - 97. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre.
- Syřiště, I. (2002). Pojetí školy a učitele v mediální reflexi In. Spilková, V., & Vašutová, J. (Eds.), *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu (235 - 245)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Šolcová, I., & Kebza, V. (2004). Kvalita života v psychologii: Osobní pohoda (well-being), její determinanty a prediktory. In Hnilicová, H. (Eds.), Kvalita života, Sborník příspěvků z konference konané 25. 10. 2004 v Třeboni (21 - 33). Kostelec nad Černými lesy: IZPE – Institut zdravotní politiky.

Šolcová, I., & Kebza, V. (2005). Osobní pohoda: determinující faktory u české dospělé populace. In Blatný, M. (Ed.), Psychosociální souvislosti osobní pohody (69 - 81). Brno: Masarykova univerzita.

Šteffová, J. (2012). Současné školství pohledem ČSSD. *Učitel'ské noviny*, 115(12), 8-9.

Tajulprin, S., Aminuddin, H., & Hor, Y. Y. (2011). An Analysis of Teaching Styles in Primary and Secondary. *Journal of Social Sciences*, 7 (3), 428-435. Získáno 2. dubna 2014 z Ebscohost.com.

Tillman, W. R., & Tillman, C. J. (2008). AND YOU THOUGHT IT WAS THE APPLE: A STUDY OF JOB SATISFACTION AMONG TEACHERS. *Academy of Educational Leadership Journal*, 12 (3), 1-18. Získáno 2. dubna 2014 z Ebscohost.com.

Urbánek, D. (26. květen 2011). *Ministr Dobeš odstartoval státní maturity*. Získáno 10. února 2012, z Finance.cz: <http://www.finance.cz/zpravy/finance/311708-ministr-dobes-odstartoval-statni-maturity/>

Urbanosvská, E., & Kusák, P. (2005). Syndrom vyhoření ve vztahu k vnímání pracovní zátěže. *Psychologické otázky výchovy, vzdělávání a poradenství. Sborník příspěvků*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Usop, A. M., Askandar, K., Langguyuan-Kadtong, M., & Usop, D. A. (2013). Work Performance and Job Satisfaction among Teachers. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3 (5), 245 - 252. Získáno 18. února z http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_3_No_5_March_2013/25.pdf.

- Vassallo, B. (2014). What Makes Them Still Tick? A Study of Job (Dis) Satisfaction among Long Serving Teachers in Malta. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 4 (1), 97 - 116. Získáno 10. března 2014 z <http://www.tojned.net/pdf/v04i01/v04-i01-10.pdf>.
- Vašina, B. (2010). Učitelé v České republice a jejich pracovní zátěž. In Šimíčková Čížková, J. (Ed.), *Psychologické aspekty v práci učitele* (5 - 25). Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Veenhoven, R. (2009). Optimal life-style mix: an inductive approach. In: Matuska, K., Christiansen C. H., Polatajko, H., Davis, J. (Eds.), *Life Balance: multidisciplinary theories and research*. Bethesda, MD USA: AOTA Press (33 – 42). Získáno 12. března 2012 z <http://dare.uva.nl/record/340968>
- Yilmaz, E., & Mehmet, S. (2009). Study into Life Satisfaction Levels of the Teachers Working at Primary Education in Terms of Some Variables. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4 (4), 1404-1414. Získáno 5. ledna 2012 z EbscoHost.com
- Zaťková, T. (2011). Učebné a vyučovacie štýly v kontexte neštandardných školských situácií. *Neštandardné pedagogické situácie v stredných odborných školách a možnosti ich riešenia II.*, 96 - 106. Nitra : Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (12. října 2006). *Teacher Job Satisfaction: A Mixed-Methods Approach*. Získáno 1. ledna 2014 z CCEAM: <http://www.topkinisis.com/conference/CCEAM/wib/index/outline/PDF/ZEMBYLAS%20Michalinos.pdf>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Formulář zadání diplomové práce

Příloha č. 2: Abstrakt diplomové práce v českém jazyce

Příloha č. 3: Abstrakt diplomové práce v anglickém jazyce

Příloha č. 4: Přehled kvadrantů (vyučovacích typů)

Příloha č. 5: Přehled položek DVS a složek vyučovacích stylů

Příloha č. 6: Doprovodné grafy

Příloha č. 7: Dotazník – demografická data

Příloha č. 8: Ukázka dotazníku – DŽS

Příloha č. 9: Ukázka dotazníku - DVS

Příloha č. 1: Formulář 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
KELNAROVÁ Tereza	Libhošť 337, Libhošť	F10003

TÉMA ČESKY:

Životní spokojenost a vyučovací styly učitelů ZŠ a SŠ

NÁZEV ANGLICKY:

Life Satisfaction and Teaching Styles of Primary and Secondary School Teachers

VEDOUCÍ PRÁCE:

PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Seznámení se s normami pro DP, dodržování zásad v nich uvedených. Studium literatury z oblasti pedagogické psychologie, problematiky životní spokojenosti, vyučovacích stylů pedagogů a zaměření se na výzkumy týkající se této oblasti.
2. Popis teoretických východisek práce: problematika životní spokojenosti a well - being, charakteristika vyučovacích stylů pedagogů.
3. Hlavní témata teoretické části: předpokládaná osnova: Životní spokojenost: vymezení pojmu, koreláty životní spokojenosti, metody zjišťování, dosavadní výzkumy. Vyučovací styly: definice a historický vývoj pojmu, dělení a charakteristika jednotlivých stylů. Současná, aktuálně řešená témata: situace ve školství, ideální učitel, stres, syndrom vyhoření, vztahy na pracovišti, pracovní spokojenost.
4. Formulace výzkumného problému: Prozkoumání životní spokojenosti a vyučovacích stylů učitelů ZŠ a SŠ + souvislost vyučovacích stylů a životní spokojenosti.
5. Design výzkumného projektu:
 - a. Cíle výzkumu: zmapování životní spokojenosti a vyučovacích stylů učitelů ZŠ a SŠ a zjištění jejich korelátů.
 - b. Základní a výzkumný soubor: rozšíření výzkumného souboru z ročníkové práce, cca. 300 učitelů ze ZŠ a SŠ v ČR, výzkumná spolupráce v rámci projektu IGA.
 - c. Metody sběru a zpracování dat: kvantitativní výzkum, zadání metod Dotazníku životní spokojenosti a Dotazníku vyučovacích stylů učitelům na základních a středních školách. Zpracování, vyhodnocení dat a jejich podrobná analýza, interpretace, vyjádření k platnosti hypotéz.
 - d. Očekávané výstupy a praktické dopady práce: očekávaným výsledkem je zmapování životní spokojenosti a vyučovacích stylů učitelů ZŠ a SŠ a jejich porovnání, aktualizace a doplnění chybějících informací o významné profesní skupině.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- Blatný, M. (2005). Psychosociální souvislosti osobní pohody. Brno: Masarykova univerzita.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). Psychologie pro učitele. Praha: Portál.
- Dyrtřová, R., & Krhutová, M. (2009). Učitel, Příprava na profesi. 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.
- Fahrenberg, J., Kurtek, M., Schumacher, J., & Brähler, E. (2001). Dotazník životní spokojenosti. Praha: Testcentrum.
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). Vyučovací styly učitelů. Praha: Portál.
- Paulík, K. (1999). Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů. Ostrava: FF Ostravské univerzity.
- Průcha, J. (2002). Učitel. Současné poznatky o profesi. Praha: Portál.
- Databáze přístupné pro UP (ProQuest, PsycINFO, EBSCOhost, Web of Science atd.)

Podpis studenta: 

Datum: 18.3.2014

Podpis vedoucího práce: 

Datum: 18.3.2014

Příloha č. 2: Abstrakt diplomové práce v českém jazyce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Životní spokojenost a vyučovací styly učitelů ZŠ a SŠ

Autor práce: Tereza Kelnarová

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

Počet stran a znaků: 97 stran, 200 805 znaků

Počet příloh: 9

Počet titulů použité literatury: 79

Abstrakt: Cílem této diplomové práce je zmapovat životní spokojenost v souvislosti s vyučovacími styly učitelů základních a středních škol z celé ČR. Významnou součástí teoretického oddílu práce je popis aktuálního stavu školství, vymezení učitelské profese, definování vyučovacích a výchovných stylů a vysvětlení konstruktů životní spokojenosti. Pro získání potřebných dat byly použity dvě metody: Dotazník životní spokojenosti a Dotazník vyučovacích stylů, které vyplnilo celkem 401 respondentů. Data z obou dotazníků byla analyzována, posuzována vzhledem k sociodemografickým proměnným (pohlaví, věk, délka praxe, typ školy) a rovněž porovnávána mezi sebou. Na základě statistických analýz jsme detailně prozkoumali úroveň životní spokojenosti, včetně jejích jednotlivých dimenzí a odhalili souvislosti s uvedenými proměnnými. Dále byly výzkumem zjištěny i významné rozdíly v zastoupení jednotlivých vyučovacích stylů i vyučovacích typů učitelů. Zajímavým výstupem praktické části práce je také odhalení vzájemné provázanosti mezi životní a pracovní spokojeností učitelů a vyučovacími typy a styly. Výsledky výzkumu mohou být přínosné nejen pro učitele, kterých se daná problematika bezprostředně týká, ale i pro jiné odborníky a všechny ty, kteří se o tuto tematiku zajímají.

Klíčová slova: učitelé ZŠ a SŠ, životní spokojenost, Dotazník životní spokojenosti, vyučovací styly, Dotazník vyučovacích stylů

Příloha č. 3: Abstrakt diplomové práce v anglickém jazyce

ABSTRACT OF THESIS

Title: Life Satisfaction and Teaching Styles of Primary and Secondary School Teachers

Author: Tereza Kelnarová

Supervisor: PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D.

Number of pages and characters: 97 pages, 200 805 characters

Number of appendices: 9

Number of references: 79

Abstract: The aim of this diploma thesis is to chart the life satisfaction in connection with teaching styles of primary and secondary school teachers from the whole Czech Republic. The important part of the theoretical section is the description of the current situation of the school system and education, the definition of the teaching profession, the teaching and educational styles and the explanation of the life satisfaction construct. Two methods were used to obtain the necessary data: the questionnaire of the life satisfaction and the teaching styles questionnaire. These were completed by 401 respondents. The data from both questionnaires were analysed and assessed in relation to socio-demographic factors (gender, age, the length of the teaching practice, the type of school) and also mutually compared. Based on the statistic analyses we explored the level of the life satisfaction in details, including its individual dimensions and discovered links with the introduced factors. The survey further showed also significant differences between the representation of teaching styles and types of the teachers. The disclosure of the interconnection between life and work satisfaction of the teachers and teaching styles and types is also an interesting output of the practical part of this thesis. The results of the research can be contributing not only to the teachers who are immediately concerned but also to other specialists and all those who are interested in this subject matter.

Key words: primary and secondary school teachers, life satisfaction, Questionnaire of the life satisfaction, teaching styles, Teaching Styles Questionnaire

Příloha č. 4: Přehled kvadrantů (vyučovacích typů)

<p>1. Kvadrant: Vstřícný, strukturovaný „Demokrat“</p> <p>Vyučování v příjemné atmosféře, ale zároveň zaměřené na výstupy, připomíná demokratický výchovný styl, je autentický. Příznivá kombinace pro efektivitu učení i žákův rozvoj.</p>	<p>2. Kvadrant: Vtřícný, chaotický „Liberál“</p> <p>Pozitivní vztah se žáky, ve vyučování hledá smysl, snaží se ho dělat zajímavým, učí žáky souvislostem, je autentický. V plánování je chaotický, nestrukturovaný.</p>
<p>3. Kvadrant: Rezervovaný, strukturovaný „Autokrat“</p> <p>Jasně strukturovaný přístup, má velké požadavky na žáky, avšak nezajímá se o jejich potřeby. Autorita ze strachu, sebejistý, konzervativní.</p>	<p>4. Kvadrant: Rezervovaný, chaotický „Robot“</p> <p>Učení ho nebaví, žáci jej obtěžují, povinností se snaží vyhnout, chybí zaujetí. Počínající vyhoření. Ztráta ideálů. Zautomatizovaný přístup k výuce.</p>

Příloha č. 5: Přehled položek DVS a složek vyučovacích stylů

Vstřícnost-Rezervovanost a Strukturovanost-Chaotičnost

1. složka vyučovacého stylu: Strukturovanost X Chaotičnost

Charakteristika: Uznává pravidla, podřizuje se jim, vnitřně motivovaný k práci, nepotřebuje podporu, neradí se, sám plánuje, má nápady, hodiny zaměřuje úzce, důkladně známkuje, je stálý v plánech, dobře organizované záznamy, plány mají strukturu **X** neplánující, nepřizpůsobující se pravidlům, málo kritické, chaotické v plánování výuky i známkování.

Položky dotazníku sytící 1. složku vyučovacého stylu: 1. Moje plánovací a organizační schopnosti se mohou zdát jako neefektivní a zmatené. 4. Je pro mě obtížné podřít 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. 32. Je pro mě obtížné posoudit své vystupování/vyučování. 33. Moje vyučovací plány postrádají strukturu. 30. Jsem nestálý/á v plánech, vyučování a hodnocení. 31. Mé záznamy nejsou moc dobře organizované.

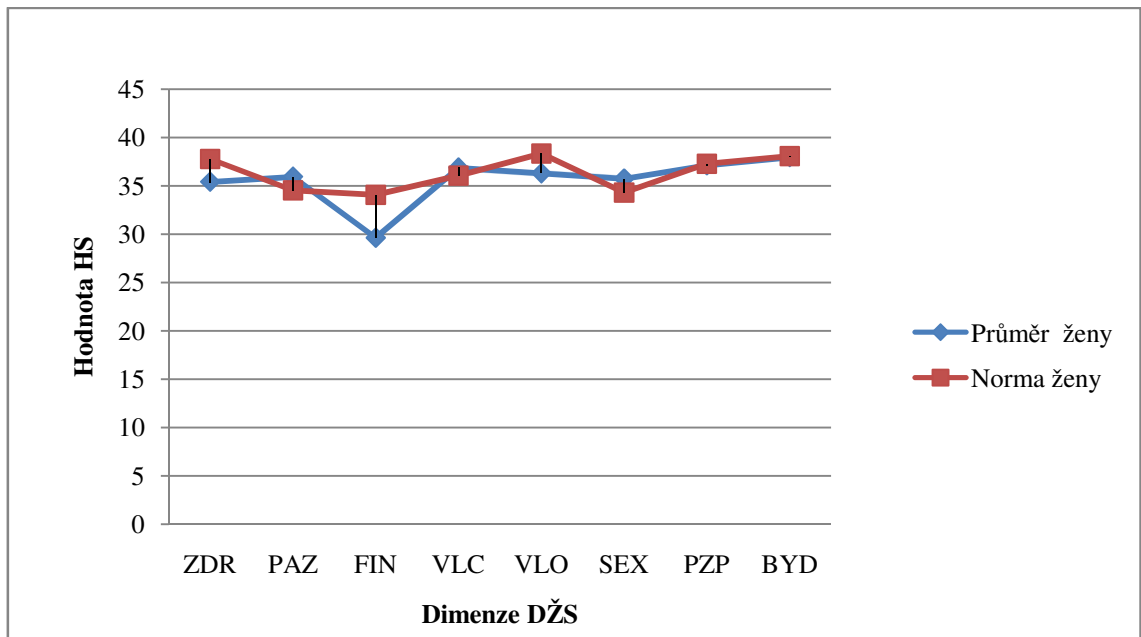
2. Složka vyučovacého stylu: Vstřícnost X Rezervovanost

Charakteristika: Extroverti, aktivní, přátelští, individuální přístup, snadno vyjadřující své emoce, zaměřující se více na práci se třídou než s jednotlivci, používající vlastní příklady **X** Rezervovaní zaměření na omezené plánování jednotlivých hodin, pasivní, rigidní v myšlení, neprojevující své emoce, zaměřující se na práci s jednotlivci.

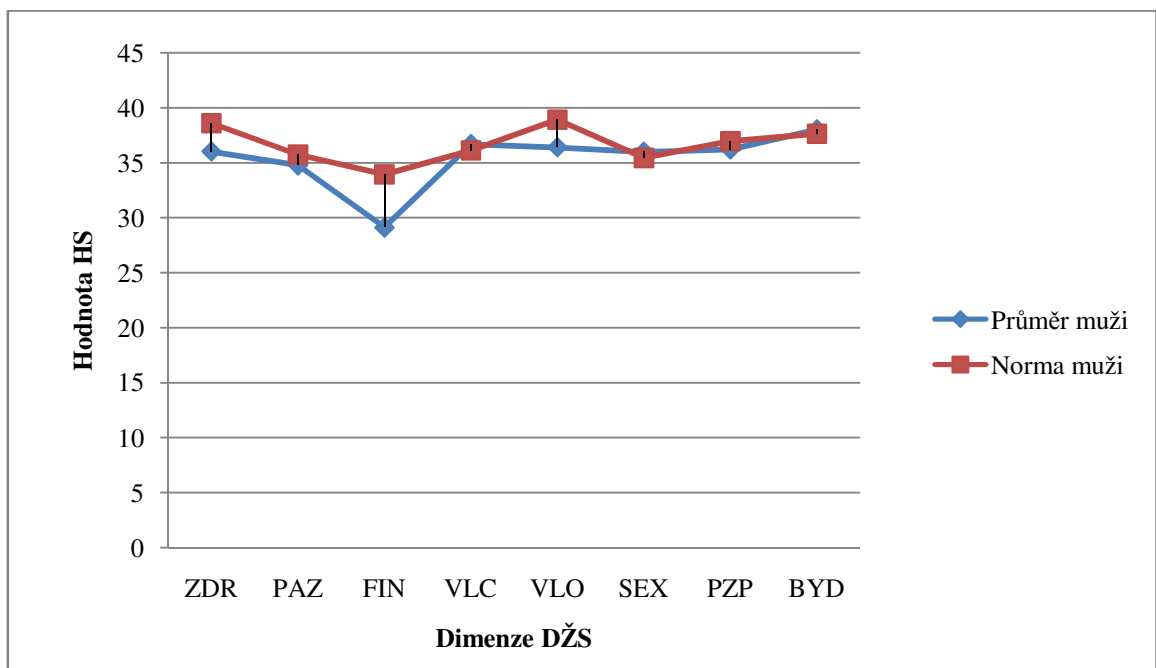
Položky dotazníku sytící 2. složku vyučovacého stylu:

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, spíše než na individuální práci. 19. Hodně používám vlastní příklady. 21. V hodinách střídám liberální a přísný postoj k žákům/studentům.

Příloha č. 6 : Doprovodné grafy



Graf č. 11: Rozložení průměrných hrubých skóre v jednotlivých dimenzích DŽS u žen zkoumaného souboru ve srovnání s příslušnými normami (N=310)



Graf č. 12: Rozložení průměrných hrubých skóre v jednotlivých dimenzích DŽS u mužů zkoumaného souboru ve srovnání s příslušnými normami (N=91)

Přílohy č. 7 – č. 9: Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi diplomové práce.