

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Michaela Drahotuská

Osobnost učitelů

Olomouc 2020

PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní všechny použité zdroje a literaturu.

V Olomouci dne

.....

podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Soně Lemrové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a čas, který mi věnovala. Velké poděkování patří také mému manželovi, který mě podporoval při psaní této práce.

Seznam použitých zkratk.....	6
Úvod.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Vymezení osobnosti.....	8
1.1 Biologická determinace osobnosti.....	9
1.2 Sociokulturní determinace osobnosti	9
2 Osobnost a pracovní spokojenost.....	11
2.1 Faktory ovlivňující pracovní spokojenost	12
2.2 Pracovní motivace	14
2.3 Vztah pracovní spokojenosti a motivace.....	15
3 Osobnost učitele.....	15
3.1 Vymezení pojmu učitel	16
3.2 Osobnost učitele a její pojetí v historii.....	16
3.3 Osobnostní předpoklady učitele	17
3.4 Typologie učitele.....	18
4 Profese učitele	21
4.1 Současná kvalifikace učitele	21
4.2 Pracovní náplň učitele	22
4.3 Profesní zásady a rozvoj učitele	24
5 Pracovní spokojenost učitele.....	25
5.1 Pracovní zátěž učitele	26
5.1.1 Faktory zatěžující učitele	27
5.2 Vliv osobnosti na pracovní spokojenost.....	28
6 Vybrané výzkumy z oblasti osobnosti a pracovní spokojenosti učitele.....	28
6.1 Některé výzkumy z oblasti osobnosti učitele	29
6.2 Některé výzkumy v oblasti spokojenost učitele	30

6.3	Některé výzkumy z oblasti faktorů zatěžujících učitele.....	31
II. EMPIRICKÁ ČÁST.....		33
7	Přehled hlavních teoretických a praktických problémů práce a její cíle.....	33
7.1	Výzkumné otázky a hypotéza.....	33
7.2	Popis zkoumaného souboru.....	34
7.3	Aplikovaná metodika	36
7.3.1	NEO-pětifaktorový osobnostní inventář	36
7.3.2	Dotazník pracovní spokojenosti.....	38
7.3.3	Zátěžové faktory u učitelů.....	39
7.4	Použité statistické metody	40
7.5	Výsledky našeho výzkumu.....	41
7.5.1	Interpretace výsledků pětifaktorového osobnostního dotazníku.....	41
7.5.2	Interpretace výsledků z dotazníku pracovní spokojenosti	42
7.5.2.1	Interpretace výsledků z jednotlivých oblastí pracovní spokojenosti	43
7.6	Souvislost mezi osobnostní charakteristikou a jednotlivými oblastmi pracovní spokojenosti.....	47
7.7	Zatěžující faktory pro učitele.....	50
8	Diskuse.....	51
9	Závěr	54
Anotace		56
Seznam použitých zdrojů		57
Seznam tabulek		61
Seznam grafů.....		62
Přílohy		63

Seznam použitých zkratek

aj. – a jiné

ad. – a dále

atd. – a tak dále

č. - číslo

kol. - kolektiv

např. – například

DPS- dotazník pracovní spokojenosti

PS – pracovní spokojenost

resp. – respektive

s. - strana

tzv. – takzvaného

tzn. – to znamená

ZŠ – základní škola

zejm. – zejména

Úvod

*„Moudrý muž vyučuje své žáky tak, že je vede, ale nevtlačí; pobízí je vpřed, ale netlačí; otevírá jim cestu, ale nepřivádí je k cíli... Dobrým učitelem můžeme nazvat takového muže, který podněcuje své žáky k samostatnému myšlení.“
(Konfucius)*

(Kosíková, 2011, s. 11)

Každý člověk se během vzdělávacího procesu setkává s mnoha učiteli, kteří mají různý typ osobnosti. Osobnost učitele má velmi důležité postavení v edukačním procesu a má na žáky značný vliv. Každý učitel nějakým způsobem ovlivňuje a formuje osobnost dítěte, jeho názory, postoje či myšlení. Mnoho výzkumů upozorňuje na skutečnost, že psychické charakteristiky některých učitelů mohou nevhodným způsobem působit na žáky. (Průcha, 2002) Z tohoto důvodu bych se chtěla zaměřit právě na jednotlivé osobnostní dimenze učitelů. Téma „Osobnost učitelů“ jsem si vybrala proto, že je mi blízké a jako budoucí učitelku mě zajímá, jaké typy osobností učitelů pracují na 1. stupni základní školy.

Nároky na učitele se stále zvyšují. Učitel se musí neustále vzdělávat, hledat stále nové metody a způsoby, jak své žáky zaujmout atd. Učitelům přibývá administrativa a mnoho dalších povinností. Každá osobnost učitele zvládá nároky a stres jiným způsobem. Považuji tedy za podstatné zaměřit v diplomové práci se také na pracovní spokojenost učitelů, která může ovlivnit působení učitele ve vzdělávacím procesu.

V naší diplomové práci se tedy pokusíme zmapovat osobnost učitelů. Dále zjistíme, jak jsou učitelé spokojeni s jednotlivými oblastmi pracovní spokojenosti a jaká je jejich celková pracovní spokojenost. Budeme se zabývat souvislostí mezi celkovou pracovní spokojeností, jejími oblastmi a jednotlivými osobnostními dimenzemi. V posledním cíli naší diplomové práce jsme si stanovily zjistit četnost zatěžujících faktorů při povolání učitele.

Diplomová práce je rozdělena na části teoretickou a empirickou. V teoretické části se budeme zabývat vymezením důležitých pojmů vztahujících se k osobnosti, pracovní spokojenosti a faktorů zatěžujících učitele 1. stupně. V empirické části shrneme zejména výsledky našeho výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení osobnosti

Teprve na začátku 20. století byl definován pojem osobnost, protože zájem o studii vnitřního života člověka vzrostl. (Nakonečný, 1993)

Z většiny definic vyplývá, že každá osobnost má jedinečné vlastnosti, charakter, temperament a schopnosti, jež se v průběhu života stále utváří.

Allport (in Bedrnová, Nový, 2002, s. 47) uvádí, že „*osobnost je daleko spíše nepřetržitým procesem než definitivním výtvořem. Má sice některé rysy stabilní, ale zároveň prochází kontinuálními změnami.*“

Nakonečný (1993, s. 9) popisuje osobnost jako „*celek dispozic k psychickým reakcím, který způsobuje, že v téže situaci reagují lidé různě a že tyto reakce vykazují určitou jednotu citění, myšlení, vnímání, představ a snah.*“

Na osobnost působí mnoho činitelů mezi něž můžeme zahrnout rodinu, osobní a skupinové vztahy, průběhy sociální komunikace, prostředí obklopující osobnost a další. Působením značného množství podmínek se osobnost může i měnit. Osobnost si vytyčuje svou činnost, učí se a je aktivní. Každá osobnost v průběhu života musí čelit mnoha náročným situacím a požadavkům, které ji formují a díky nimž se stále vyvíjí. (Čáp, 1996)

Každého člověka představuje souhrn psychických vlastností a rysů osobnosti, což nazýváme jako strukturu osobnosti člověka. Naše psychické vlastnosti bývají poměrně stálé. Mezi sebou se vzájemně lišíme a máme různé psychické vlastnosti, jež popisují a vystihují naši osobnost. Pojetí psychické vlastnosti osobnosti je chápáno více způsoby a není jednoznačné. Může popisovat charakteristiku osobnosti a její vlastnosti. (Hřebíčková, 2011)

Dle badatelů vystihuje osobnost člověka pět vlastností. Tyto vlastnosti jsou součástí pětifaktorového modelu osobnosti (Hřebíčková, 2011). Další informace k tomuto modelu jsou uvedeny v kapitole 7. 2. 1.

1.1 Biologická determinace osobnosti

Člověk je charakterizován nejen jako společenský tvor, ale díky svým fyziologickým a tělesným funkcím také jako biologická bytost. Primární biologické determinanty utvářejí hlavně vývojem předurčené plány chování a dědičnost. (Nakonečný, 1993)

Každá osobnost má díky vývoji předurčené programy chování, které jsou utvářeny celkem vrozených reflexů (instinktů) díky nimž jsme schopni se adaptovat základním podmínkám života a také uspokojovat základní životní potřeby. Přežití jedince i druhu zajišťuje přirozené chování. Člověk je schopný si zajistit přežití a uspokojení základních potřeb a zajistit pokračování svého druhu pohlavním rozmnožováním (sexuálitou). Jako lidé máme i určité instinkty, které nám v případě nouze pomáhají a chrání nás v případě ohrožení, patří mezi ně např. agrese a obrana osobního teritoria. (Nakonečný, 1993)

Všechna rozhodnutí a zpracovávání informací v našem mozku ovlivňují geny. Naše chování se tak dá považovat za sebestředné, protože se rozhodujeme podle signálů, co nám vysílá náš mozek. Každá generace získává vlastnosti z přecházející generace. Tento proces nazýváme dědičnost. Dědičnost také značně působí na temperament, tedy naši povahu. Předpoklady, které zdědíme ovlivňuje také prostředí, v němž žijeme, primárně naše výchova. Vliv dědičnosti postupně s rostoucím věkem klesá. Samozřejmě dědičnost nemůže zcela předurčit náš temperament a inteligenci, a výchova může náš temperament ovlivnit jen do určité míry. (Nakonečný, 1993)

1.2 Sociokulturní determinace osobnosti

Největší vliv na vývoj člověka má rodina, která dítěti předává základní hodnoty a seznamuje ho s okolní kulturou. Dítě si postupně osvojuje způsoby chování, cítění. Tento proces se nazývá socializace, tedy sociální učení uskutečňující se v sociálních situacích. Díky těmto zkušenostem si dítě vytváří psychický základ, který závisí na situaci, ve níž dítě je a jaké má v dané situaci emoce. Ne každému dítěti poskytuje rodina oporu a láskyplné přijetí. Některé dítě se může cítit nejistě, až úzkostně kvůli absenci kladných citových vztahů v rodině. Tyto pocity ovlivňují a formují osobnost dítěte. Zkušenosti mají velký vliv na osobnost dítěte už ve věku 3-4 let. Období tzv.

raného věku dítěte je zásadní etapou, ve které mohou vznikat nezvratné rysy osobnosti jako je např. citová labilita, sebedoceňování a agresivita. Nezvratné rysy se utvářejí, pokud dítě žije ve špatném rodinném zázemí, kde dítě prožívá citovou deprivaci (nedostává se mu dostatek lásky od rodičů). (Nakonečný, 1993)

Rodiče si někdy ani neuvědomují, že dělají ve výchově něco špatně. Kromě projevované lásky nebo naopak nedostatku lásky ovlivňuje děti i postoj rodičů k praktikování trestů. Nejvhodnější je výchova demokratická, při které se rodič snaží být dítěti rovnocenným partnerem, dává dítěti najevo svou lásku a přízeň, ale dokáže mu i přijatelným způsobem nastavit hranice. Takový vztah mezi rodičem a dítětem posiluje pozitivní sebezpojetí dítěte v rodině. Naopak u rejektivní, tedy odmítavé výchovy je dítě káráno nevhodnými a nepřiměřenými způsoby, které zdravému vývoji osobnosti neprospívají. Rodiče dítěti nevěnují dostatek pozornosti a lásky. Rozdíl výše zmíněných pojetí výchovy na osobnost malého dítěte je velký. Pokud dítě vychovávají rodiče, kteří jsou zastáncem demokratické výchovy, u dítěte se vytváří adaptabilní, citově vyrovnaná a zdravě sebevědomá osobnost. U rejektivní výchovy se z dětí stávají citově labilní, agresivní a nejisté osobnosti. Z výše uvedeného tedy vyplývá, že způsob výchovy do velké míry ovlivňuje postoj dítěte k ostatním lidem. A to všechno se utváří již v raném věku dítěte. (Nakonečný, 1993)

Kromě značného vlivu rodiny, která osobnost dítěte určitým způsobem utváří, mají na osobnost i vlivy sociokulturní. Ty vytváří daná pravidla a závazné normy, jež jsou od každého jedince očekávány. Způsoby chování se mění podle kultury a jsou předávány dalším generacím. Jsou to určité role, díky kterým můžeme poznat rozdíly mezi jednotlivými místními kulturami a popsat jejich příslušníky. (Nakonečný, 1993)

Z výše uvedených informací vyplývá, že člověk se nenarodí jako hotové dílo. Jeho osobnost se utváří teprve po narození společně s fungováním psychiky.

Na vývoj osobnosti se podílejí vrozené biologické činitele a získané zkušenosti v průběhu života každého člověka. Osobní zkušenosti přibývají postupně s věkem a vystihují duševní osobitost a individualitu osobnosti. (Nakonečný, 1993)

2 Osobnost a pracovní spokojenost

Spokojenost v zaměstnání výrazně ovlivňuje osobní pohodu člověka. V práci se člověk seberealizuje, navazuje sociální kontakt, tvoří vlastní identitu a smysl života. (Blatný a kol., 2010)

Pojem pracovní spokojenost nebývá přesně charakterizován. O spokojenosti zaměstnanců s prací a pracovními podmínkami hovoříme jako o měřítku hodnocení personální politiky daného podniku nebo také jako o vhodných předpokladech k účelnému využívání jejich pracovních možností a schopností. Pracovní spokojenost je možné popsat jako uspokojení z náplně práce a radost z vlastního uplatnění. Pokud je člověk v práci spokojený a práce ho dostatečně naplňuje, dokáže ve svém zaměstnání podat vyšší výkon než člověk, který v práci není spokojený a práce ho nebaví. (Bedrnová, Nový, 2002)

Průcha (2002) popisuje pracovní spokojenost jako stav psychiky konkrétního jedince, který je možné popsat jako prožívání radosti, štěstí, sebedůvěry a optimismu v souvislosti s podmínkami pracovního prostředí a svými výkony v práci.

Kociánová (2010) zastává názor, že na pracovní spokojenost člověka působí jeho osobnostní charakteristika. Každý člověk ve svém zaměstnání uplatňuje své preference a podle nich se utváří i jeho postoje k práci. Pracovní spokojenost chápe jako osobní vnímání podmínek práce.

Dle Kollárika (in Štikar, 2003) je pracovní spokojenost možné odlišit na **spokojenost v práci** a **spokojenost s prací**. Spokojenost v práci závisí na osobnosti daného zaměstnance, jeho pojetí spokojenosti, dále pak na vnitřních podmínkách konkrétní organizace. Spokojenost s prací zahrnuje fyzické a psychické nároky na pedagogy, jejich pracovní náplň, režim aj.

Každý z nás má jiný rozměr spokojenosti, kterou ovlivňují naše postoje k práci a vše ostatní, co se k ní vztahuje, jako např. pracovní podmínky, kolegové, různé události atd. Člověk svou míru spokojenosti ovlivňuje sám podle toho, jak jsou dílčí faktory spokojenosti pro naši osobnost významné. (Bedrnová, Nový, 2002)

Avey, Carter a Buerkley (in Mikuláščík, 2007) uvádí, že genetické faktory mohou ovlivnit 10 – 30 % spokojenosti. Zbývajících 70 % je utvářeno podmínkami, které daný zaměstnanec v práci má.

2.1 Faktory ovlivňující pracovní spokojenost

Existuje velké množství faktorů, které ovlivňují úroveň spokojenosti v zaměstnání. Patří mezi ně faktory vnitřní a vnější, atmosféra na pracovišti a vztahy mezi kolegy, způsob vedení zaměstnanců, tedy přístup zaměstnavatele a v neposlední řadě také míra dosahování kladných či záporných výsledků při výkonu povolání. (Armstrong, 2007)

Purcell a kol. (in Armstrong, 2007) uvádí, že úspěšné fungování organizace závisí na dostatečné motivaci pracovníků, kteří mají chuť pracovat, obsah práce je naplňuje a cítí určitou sounáležitost k organizaci. Z jejich výzkumu vyplývá několik důležitých faktorů, které mají podstatný podíl na spokojenosti v zaměstnání. Mezi nimi je možnost pracovního růstu, pestrost a obtížnost práce, spolupráce s kolegy a možnost přizpůsobit si svou práci.

S Armstrongem (2007) se v některých faktorech ovlivňujícími míru pracovní spokojenosti shoduje i Růžička (in Bedrnová, Nový, 2002) a tvrdí, že spokojenost v práci souvisí s náplní práce, a proto se míra spokojenosti měří podle úspěchu v zaměstnání a uznání, charakteru vykonávané práce, odpovědnosti v práci a možnosti povýšení.

Podle Růžičky (in Bedrnová, Nový, 2002) je několik faktorů, které sytí pracovní nespokojenost, ale nemají dostatečný vliv k ovlivnění pracovní spokojenosti. Prostředí v práci tvoří mezilidské vztahy na pracovišti, pracovní podmínky, plat, personální a sociální politika hospodářské organizace aj.

Mezi vlivy působící na pracovní spokojenost můžeme zařadit vlivy, které souvisí s prací daného jedince, s pracovními podmínkami a hlavně vlivy týkající se daného jedince. V každém povolání působí také mimoorganizační faktory, které daná organizace nemůže změnit, protože na ni působí zvenčí. (Kocianová, 2010)

Mezi **vlivy, které souvisí s pracovní činností** patří: obsah a charakter zaměstnání, způsob řízení organizace vedoucím pracovníkem, odměňování a ocenění práce, vztahy na pracovišti, fyzikální podmínky práce aj. Mezi **vlivy, které se týkají konkrétního jedince** řadíme: věk, pohlaví, rodinný stav, vzdělání, délku praxe atd. **Osobnostní charakteristika** jedince **ovlivňuje** pracovní spokojenost **těmito faktory**: sebehodnocení, potřeby, motivace, schopnosti, míra uspokojení jako osobnostní dispozice, míra ztotožnění se učitele s prací jako profesí. Faktory mimoorganizační zahrnují politiku zaměstnanosti, ekonomickou situaci státu, pracovně právní legislativu, mzdovou úroveň ad. (Kociánová, 2010)

Vnější faktory podněcují pracovníky k lepšímu pracovnímu výkonu, ale mohou působit pouze krátkodobě. Vnitřní faktory vycházejí z osobnosti každého člověka a působí na jejich chování. (Armstrong, 2007)

Vnější faktory: odměny (zvýšení platu, pochvala či povýšení), ale i tresty (odepření platu, kritika aj.).

Vnitřní faktory: odpovědnost, možnost využívat a zlepšovat své dovednosti a schopnosti, pestrá a podnětná práce atd. . (Armstrong, 2007)

Existují faktory, které míru pracovní spokojenosti zvyšují a faktory, které ji naopak snižují.

Mezi faktory zvyšující míru pracovní spokojenosti řadíme např.: přesné a zvládnutelné cíle vlastní práce, pestrá náplň práce, možnost řídit si svou práci podle sebe a využívat ve svém povolání své vlastní zkušenosti, pochvala, finanční odměna, dobrá spolupráce a vztahy na pracovišti, bezpečnost v zaměstnání aj. (Kociánová, 2010)

Faktory, které snižují míru pracovní spokojenosti jsou: velké množství neočekávaných vlivů na pracovišti, vysoké pracovní požadavky, nepříjemná atmosféra na místě výkonu práce a špatné vztahy v zaměstnání, málo prostoru pro rodinný život a psychosomatické důsledky práce. (Kociánová, 2010)

2.2 Pracovní motivace

Zvolit správnou motivaci, aby fungovala pro všechny pracovníky není snadné. Každý člověk má jiné požadavky a vytyčuje si pro jejich naplnění různé cíle. Není správné usuzovat, že určitý postoj k motivování lidí je vhodný pro všechny pracovníky. (Armstrong, 2007)

Motivace je součástí osobnosti a její proces je velmi složitý. Motivace nebývá stálá a její míra se může vlivem vnějším i vnitřních podmínek měnit. Změnu mohou vyvolat nejrůznější podněty, stimuly, které působí na psychiku člověka zvenčí. (Bedrnová, Nový, 2002) Na rozdíl od motivace, která je vnitřní, stimulace přichází zvenčí působením dalšího člověka. Např. když zaměstnanec dostane finanční odměnu, může to být určitá stimulace ze strany zaměstnavatele, který má opodstatněný záměr motivovat zaměstnance k práci.

V psychice každého člověka jsou nějaké motivy, které nás někam posouvají, dodávají nám energii a sílu k tomu, abychom něčeho dosáhli. Motiv tedy lze charakterizovat jako pohnutku která nás směřuje k určitému jednání nebo chování a přináší našemu působení význam. Mnohdy si naše motivy ani neuvědomujeme, ale přesto je máme, a jejich síla nás udržuje v určité aktivitě nebo motivuje k činnosti. (Bedrnová, Nový, 2002)

Pojem motiv úzce souvisí s pojmem cíl, který naše motivy směřuje ke stavu nasycení naší mysli, kde dojde k vnitřnímu uspokojení, podaří-li se náš cíl splnit. Motivы tedy vymezují naše činnosti, určují jejich směr a nasazení. Motivované jednání bývá uskutečňováno rozmanitými postupy a formami. V psychice člověka v daný okamžik nepůsobí jeden, ale současně hned několik, dokonce i celý soubor motivů. (Bedrnová, Nový, 2002)

Ukazuje se, že učitele, kteří jsou více spokojeni se svým životem, jsou také více motivováni pro své povolání a lépe zvládají stresové situace, které jejich práci přináší. (Slezáčková, Škrabská, 2013)

2.3 Vztah pracovní spokojenosti a motivace

Pracovní spokojenost závisí na tom, zda má jedinec vyhovující pracovní podmínky, jež mohou ovlivňovat motivaci k práci. Pokud se jedinec nachází v zaměstnání, kde nemá dobré pracovní podmínky a neuspokojuje ho náplň práce, může to velkou měrou ovlivnit jeho spokojenost v práci včetně pracovní motivace. (Bedrnová, Nový, 2002)

Herzberg (in Bedrnová, Nový, 2002) dělí pracovní motivaci na vnější a vnitřní faktory spokojenosti, které působí na míru spokojenosti zaměstnanců. Vnější (hygienické) faktory ovlivňují míru pracovní spokojenosti a vnitřní faktory (motivátory) vychází z motivace daného jedince.

Pokud je zaměstnanec spokojený s vnějšími podmínkami, vypovídá to o tom, že jsou tyto podmínky v pořádku. Většina pracovníků to bere jako samozřejmost, takže je to příliš nemotivuje k práci. Při nespokojenosti s vnějšími podmínkami se zaměstnanec může cítit nedůležitý a může to negativně ovlivnit jeho pracovní výkon, tzn. jedinec se necítí dostatečně motivovaný. (Bedrnová, Nový, 2002)

3 Osobnost učitele

„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“ J. A. Komenský, (Pitrová, 2014)

Osobnost učitele je formována už v průběhu učitelské praxe. Budoucí učitel by si měl pro úspěšný výkon svého povolání osvojit pracovní a charakterové vlastnosti, jež jsou důležité pro žádoucí vývoj osobnosti žáků. (Slezáčková, Škrabská, 2013)

Osobnost učitele je popisována mnoha autory. Nám bude stačit, když si uvedeme pouze některé.

Průcha (2002) uvádí, že osobnost učitele je sice významným činitelem při vzdělávání žáka, ale rodiče mají v edukačním procesu svého dítěte nezastupitelnou roli. Rodič je tedy první osobností učitele, se kterou se dítě setkává.

Každá osobnost učitele má určité morální, odborné i pedagogické kvality a tento soubor kvalit ovlivňuje učení žáka ve školním prostředí. (Jůva, 2001)

Osobnost učitele se skládá z psychické odolnosti, adaptability a adjustability. (Dytrtová, Krhutová, 2009)

Osobností učitele se zabývá věda zvaná **pedeutologie**, která se zabývá zkoumáním osobnosti učitele **normativním** a **analytickým** přístupem. Normativní přístup se zabývá tím, jaký by měl být ideální učitel, a analytický přístup se zabývá konkrétními učiteli a pomocí výpovědi žáků o učitelích a sebereflexí učitelů zjišťují, jací učitelé jsou. (Kohoutek, 1996)

3.1 Vymezení pojmu učitel

Pojem učitel je definován rozmanitými způsoby a popisy autorů se mezi sebou liší.

V pedagogickém slovníku je uvedena definice učitele takto: *„Učitel je charakterizován jako jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“* (Průcha, Mareš, Walterová, 2001, s. 261)

Průcha (2002, s. 21) definuje pojem učitele takto: *„Učitel je hlavní zprostředkovatel systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při výchování.“*

3.2 Osobnost učitele a její pojetí v historii

Osobnost učitele má nejvýznamnější vliv na vzdělávací a výchovný proces žáka. Podněcuje zvědavost žáků a jeho cílem je jejich rozvoj po stránce tělesné, rozumové, citové a volní.

Dříve než se dítě setká s osobností učitele, zabývají se jeho výchovou zejména rodiče, především matka. V průběhu historie se společenské požadavky neustále stupňovaly, takže domácí učitelé nedokázali pokrýt vzdělávání všech dětí. Z toho důvodu začaly vznikat společné školy, kde byl větší počet dětí na jednoho učitele. Ve

středověku funkci učitele zastávali nesvobodní mužové, kteří neměli snadné postavení. (Grecmanová et al., 1999)

Teprve v roce 1774 došlo k reformě školství, která s sebou přinesla zlepšení úrovně celého školství zejména tím, že byl kladen větší důraz na vzdělávání a přípravu budoucích učitelů. Poprvé v historii byla zařazena systematická příprava budoucích učitelů. Budoucí pedagogové podstupovali tříměsíční kurzy pro učitele škol triviálních a šestiměsíční kurzy pro učitele škol hlavních. Tyto kurzy byly nazývány preparandie a učitel se měl naučit pedagogickou i didaktickou teorii převzatou z Felbigerovy příručky Jádru methodní knihy. Absolventi, kteří prošli preparandií, ještě nebyli svoleni ke vzdělávání dětí a stávali se pomocníky učitelů nejméně na jeden rok. Až po nabytí zkušeností z praxe, byli připuštěni ke zkoušce učitelské způsobilosti a mohli se stát samostatnými učiteli. (Průcha, 2002)

Učiteli se stávali řemeslníci, sluhové, písaři, vysloužilí vojáci či šikovní studenti, kteří měli práci učitele jako své vedlejší povolání. V. 19. století se učitelé stávají více nezávislími a učitelství je jejich primárním povoláním. Na osobnost učitele se začínají zvyšovat nároky a jeho postavení k žákovi se mění. Učitel je více empatický a zajímá se o potřeby žáka, ze kterých ve vzdělávacím procesu vychází. K výchově žáka přistupuje s větší láskou, respektem a zdravější autoritou. (Grecmanová et al., 1999)

3.3 Osobnostní předpoklady učitele

V této kapitole se budeme zabývat osobnostními předpoklady učitele pro jeho povolání. Dozvíme se tedy, jak by měl učitel působit na žáky.

K nárokům na osobnost učitele patří podle Komenského hlavně pozitivní vztah k učitelství, profesionální připravenost a dostatečné povědomí o věci, kterou má vyučovat. (Grecmanová et al., 1999)

Aby mohl učitel svou práci vykonávat co nejlépe, je nutné, aby jeho osobnost byla psychicky odolná. Dále by učitel měl být empatický, komunikativní, schopný se přizpůsobit a nadále se vzdělávat. (Slezáčková, Škrabská, 2013)

Stejně jako každá osobnost, tak i osobnost učitele se neustále vyvíjí a mění. Aby byl učitel při výkonu svého povolání úspěšný, měl by mít určité schopnosti mezi něž

patří vrozený pedagogický talent; pedagogické mistrovství, které učitel získává postupně s nabývajícými zkušenostmi v praxi a pedagogický takt. Pedagogický takt je součástí osobnosti a není možné ho získat. Dalo by se říci, že je to instinkt, který učitel má. Učitel si uvědomuje, jak má postupovat při důvěrnostech a problémech a ví, že záležitosti je nutné řešit pouze s rodiči či s daným žákem, ne před celou třídou. Při řešení jakékoliv situace jedná citlivě a s ohleduplností tak, aby nikoho nepoškodil. (Grecmanová et al., 1999)

Podle Paulíka (1999) existují u učitele určité osobnostní predispozice, tzv. teacher thinking (pedagogické myšlení), které učitel má aniž by si to uvědomoval. Jedná se o názory, očekávání či přání, jež usnadňují učitelovo edukační působení.

Vališová a Kasíková (2011) řadí mezi **osobnostní schopnosti učitele empatii** (způsobilost vžít se do role žáka, která nemusí být snadná), **emoční stabilitu** (umění kontrolovat své emoce, které by mohly záporně ovlivnit výuku žáků), **pozitivní vyzařování** (umět navodit příjemnou atmosféru ve třídě a podpořit v tom i žáky, efektivní a smysluplné řešení problémů v zaměstnání) a **seberozvoj** (neustálá práce na svém osobnostním vývoji a dodržování psychohygieny).

Bandura (in Lukas, 2009) uvádí, že učitel by měl oplývat zdravým sebevědomím, protože jeho sebevědomí výrazně ovlivňuje výsledky žáků. Pokud učitel dokáže věřit v sebe, věří i v žáka a jeho možnosti. Pokud má učitel nízké sebevědomí, může mít pocit, že některé žáky lze těžko vzdělávat a „odepíše“ je.

3.4 Typologie učitele

„Typologie učitelů má na mysli představitele určitého druhu, souhrn určitých vlastností, které jsou příznačné pro více pedagogických osobností.“ (Kohoutek a kol., 1996, s. 24)

Skupinu učitelů je možné rozčlenit mnoha způsoby. Jedním z nich je rozdělení učitelů podle druhu a stupně školy, kde pracují. Dále je možné učitele diferencovat podle vyučovacích předmětů. Patří zde učitelé 1. stupně základní školy a dále učitelé, kteří učí jen některé předměty či obory (např. učitelé českého jazyka, přírodopisu, vlastivědy či učitelé vzdělávající žáky některým z mnoha předmětů v odborném vzdělávání atd.). (Průcha, 2002)

Učitelé jsou také popisováni a dělení podle osobnostních charakteristik. Osobnostní charakteristiky mají mnoho kritérií a jsou rozdělovány např. podle temperamentu učitele nebo náklonnosti k autoritativnímu chování. (Průcha, 2000)

V této kapitole je pro nás důležité zmínit nejznámější osobnostní charakteristiky mezi než patří Döringova typologie a Caselmannova teorie.

Döringova typologie

W. O. Döring popsal 6 typů osobnosti pedagoga:

- **Náboženský** – je spolehlivý, ale také vážný a uzavřený, nemá smysl pro humor, takže ho žáci vnímají jako nudného. Je pro něho těžké se s žáky sblížit a porozumět jim. Působí jako pedant a puntičkář. Vše má tendenci posuzovat z hlediska víry, smyslu života a vyšších principů. Náboženský typ je dělen ještě na dva podtypy:
 - více citový (pietistický)
 - více intelektuální (ortodoxní)
- **Estetický** – v myšlení učitele převládají iracionální prvky jako je intuice, fantazie a cit. Racionální myšlení a jednání je v pozadí. Inklinuje k individualismu a nezávislosti. Dovede žáka vnímat, rozumět mu a podpořit jeho fantazii. Tento typ má dvě varianty:
 - Aktivně tvořivý typ – žákova osobnost je utvářena působením učitele. Může ovšem dojít k tomu, že učitel nebere v potaz individualitu a osobnost žáka.
 - Pasivně receptivní typ – učitel umí uplatnit individuální přístup k osobnosti žáka a dovede ji rozvíjet. Stává se pro žáky oblíbenějším.
- **Sociální** – nerozlišuje žáky podle svých sympatií a vnímá je rovnocenným způsobem. Snaží se vést žáky k samostatnosti a prospěšnosti. Žáci ho vnímají kladně.
- **Teoretický** – pro učitele tohoto typu je nejdůležitější předávání vědomostí, takže osobnosti žáků nevěnuje příliš velkou pozornost. U studentů nebývá příliš oblíbený, mají z něho spíše strach,
- **Ekonomický** – pedagog má velké očekávání a chce vidět výsledky, přestože sám o ně usiluje málo. U žáků podporuje samostatnost a v jejich vzdělávání jim chce předat zejména praktické vědomosti. Nepřikládá velký význam teorii a fantazii.

- **Mocenský** – osobnost učitele je velmi výrazná a chce mít nad žáky za všech okolností kontrolu. Často žáky kárá a rád uplatňuje svoji moc, aby dosáhl pokory a uznání u žáků. (Kohoutek a kol., 1996)

O další typologii se zasloužil Vorwickel, který zastává názor, že učitelé přikládají větší význam vzdělávání žáků než výchově a formování osobnosti. Podle své teorie rozdělil učitele na typ věcný a osobní.

- Věcný typ má ještě podtyp striktně věcný a oduševněle věcný.

Striktně věcný typ učitele vychází při vzdělávání žáků zejména z učebnice a přikládá jí velký význam. Oceňuje dobrou paměť a zvládnutou teorii. U žáků nerozvíjí samostatné myšlení.

Oduševněle věcný typ učitele předává žákům učivo velmi podrobně a s logikou. Ve výuce se soustředí zejména na svůj výklad a málo se žáky spolupracuje.

- Osobní typ učitele se dělí také na dva podtypy.

Naivně osobní typ učitele přistupuje k žákům příliš shovívavě, tzn. nepředává žákům dostatek učiva a není moc důsledný. Při jeho rozhodování se řídí spíše svými pocity a osobnost žáka mu nebývá lhostejná. Dokáže u žáků vzbudit zájem a kooperaci.

Uvědoměle osobnostní typ učitele se zamýšlí nad důležitostí učiva pro rozvoj žákovy osobnosti a volí pro žáky učivo dle svého výběru. Žáci jsou tomuto typu učitele nakloněni. (Kohoutek a kol., 1996)

Nejznámějším ze všech autorů typologie učitele je **Caselmann**, který rozlišuje **typ** učitele na **logotropa** (člověka soustředujícího se na obsah výuky) a **paidotropa** (zaměřuje se spíše na utváření osobnosti žáka). Tyto typy učitelů Caselmann rozlišuje na:

- **filozoficky orientovaného logotropa** – směřuje žáky k utváření vlastního názoru
- **odborně vědecky orientovaného logotropa** – chce žákům předat dostatek vědomostí a umí je nadchnout a zaujmout

- **individuálně psychologicky orientovaného paidotropa** – přistupuje k žákům individuálně, plně respektuje jejich osobnost a vnímá jejich potřeby
- **všeobecně psychologicky orientovaného paidotropa** – snaží se vzbudit zájem žáků i o méně zajímavé učivo

Dále Caselmann rozlišuje autoritativní a sociální typ učitele.

Autoritativní typ učitele má o vyučovacím procesu vlastní představy a žáci se mu musí podřídít. Učitel postrádá humor a nedovede se dětem přiblížit a být k nim empatický.

Sociální typ učitele se snaží být k žákům přátelský a dokáže s nimi více soucítit. Občas má tento typ učitele problém s kázní.

Následující typy učitelů rozlišuje Caselmann podle pedagogických postupů, které uplatňují ve výuce. Patří sem typy: **vědecko-systematický** – při výuce pracuje systematicky, uplatňuje logiku a srozumitelně žákům vysvětluje učivo, **umělecký** – učitel umí žáky zaujmout a řídí se podle své intuice, a **praktický** - nemá problém s organizací hodiny, při výuce se snaží využívat demonstrační pomůcky. (Kohoutek a kol., 1996)

4 Profese učitele

V této kapitole se budeme zabývat současnou kvalifikací učitele a jeho pracovní náplní, se kterou souvisí i uplatňování profesních zásad a rozvoj učitele.

4.1 Současná kvalifikace učitele

Kvalifikaci je možné popsat jako soubor určitých předpokladů, které jsou nezbytně nutné pro provozování profese učitele. Každé povolání má vytyčenou náplň práce a je v něm vyžadována kvalita pracovního výkonu. (Průcha, Mareš, Walterová, 2001)

S termínem kvalifikace úzce souvisí i termín pedagogická způsobilost, který se však liší. Člověk, který má vhodnou kvalifikaci pro povolání učitele, může profesi

vykonávat pouze pokud je občansky bezúhonný a morálně vyspělý. To vychází z vymezení legislativy, které se vztahuje ke „způsobilosti pedagogických pracovníků“, podle § 51, zák. č. 29/1984 Sb. (Průcha, 2002)

Způsobilost pro zdárné vykonávání učitelské profese je možné rozdělit na několik druhů, mezi něž patří způsobilost odborná, výkonová, osobnostní, společenská a motivační. (Průcha, 2002)

Budoucí učitelé prvního stupně základní školy si mohou pro studium učitelství vybrat z devíti pedagogických fakult, které v České republice jsou. Na každé fakultě se vzdělávání učitelů trochu liší, ale rozdíly v obsahu nejsou příliš velké. (Průcha, Mareš, Walterová, 2001)

Je tedy nezbytné, aby učitel prvního stupně základní školy získal odbornou kvalifikaci na vysoké škole, která je zaměřená na vzdělávání a přípravu učitelů prvního stupně základní školy. („Aktuální znění zákona“, 2012)

4.2 Pracovní náplň učitele

Hlavní náplní učitele je vzdělávat žáky ve vyučovacím procesu, který vede, koriguje a také hodnotí. Učitel se také podílí na tvorbě edukačního prostředí a dobré atmosféře ve třídě, která přispívá k úspěšnému průběhu vyučování. Učitel žáky také vychovává a spolupracuje s jejich rodiči. (Průcha, Mareš, Walterová, 2001)

Cílem učitele je předávat žákům nové vědomosti, dovednosti a návyky. Učitel se snaží být žákům příkladem a kladným způsobem tak ovlivňovat jejich chování. Snaží se formovat jejich přesvědčení a cítění. Znalosti a vědomosti učitele se opírají o pedagogickou teorii a praxi, kterou získal během studia vysoké školy. Aby mohl učitel uskutečňovat svou profesi musí mít ukončené vysokoškolské studium. U učitele by měla být přítomná potřeba vzdělávat a vychovávat, a měl by mít kladný vztah k dětem. Je důležité, aby měl učitel přirozenou autoritu a dokázal vhodně komunikovat nejen se žáky, ale i s rodiči. Učitelův přístup by měl být profesionální a etický. (Průcha, 2002)

Pracovní náplň učitelů je stanovena podle pracovního řádu a dalších právních předpisů, které jsou určené pro pedagogické pracovníky podle druhů a stupňů škol, na kterých pracují. Mezi pracovní povinnosti učitelů patří mimo jiné i dodržování

učebních plánů, osnov a organizačních předpisů k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při vyučování. (Průcha, 2002)

Učitel 1. stupně má povinnost při vzdělávání žáků vycházet z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), který od 1. 1. 2005 vstoupil v platnost formou školského zákona č. 561/2004. (Vališová, Kasíková, 2011)

Pro všechny české učitele jsou vymezeny pracovní povinnosti, které určují náplň práce učitele. Náplň učitele je tedy vychovávat žáky ve smyslu vědeckého poznání a v souladu se zásadami vlastenectví, humanity a demokracie; pečlivě se připravovat na svou práci a dále se vzdělávat. Součástí náplně učitele je tedy hlavně edukace, příprava na edukaci a sebevzdělávání. Posledním bodem, tedy sebevzděláváním se učitelská profese značně liší od ostatních profesí, protože mají učitelé povinnost se na uskutečňování své profese svědomitě připravovat. (Průcha, 2002)

Pracovní náplň se skládá z přímé vyučovací činnosti nebo přímé výchovné činnosti a z práce související s touto činností, kde patří např. příprava na vyučovací proces, příprava učebních pomůcek, oprava písemných prací žáků a mnoho dalších činností a aktivit, které jsou prováděny v různých časových intervalech.

Pracovním prostorem pro učitele jsou třídy a školy, popřípadě další prostory se vzdělávací funkcí jako např. dílny, laboratoře, tělocvičny atd. V daných prostorách dochází k osobitému působení a komunikaci učitelů se žáky a studenty. (Pařízek, 1990)

Specifičnost tohoto působení má stanovené požadavky na uskutečnění edukační funkce. Vše, co se uskutečňuje v interakci a komunikaci učitelů se žáky má tedy jasná pravidla, které vymezují chování učitelů a žáků. Při výkonu profese mají učitelé do velké míry určeno, jakým způsobem mají se žáky mluvit, jak je mají hodnotit, jak je mohou trestat, jak se jich mohou dotýkat atd. V těchto závazných normách se projevuje individualita učitelů, se kterou souvisí věk, pohlaví, zkušenosti, temperament, sebehodnocení, a další osobnostní vlastnosti jednotlivých učitelů. (Pařízek, 1990)

Učitel musí se žáky řešit nejrůznější situace, ve kterých je vyžadována pohotovost, rozhodnost, inteligence a občas i určitá dávka smyslu pro humor. Je velmi důležité, aby si učitel vytvořil s žáky vztah a oni mu mohli důvěřovat. Učitel si musí

své postavení pracně vytvořit a musí na něm neustále pracovat. Může se stát, že vybrané mezní situace, jež nastanou, nezvládne. Zvláště když žáci svůj projev přeženou. Poté je velmi důležité, zda dokáže učitel situaci zpětně vyhodnotit a správně reflektovat. Pokud je toho učitel schopen, může se ze situace poučit a příště ji zvládnout lépe. (Pařízek, 1990)

4.3 Profesní zásady a rozvoj učitele

Fáze profesní dráhy učitelů se postupně vyvíjejí. První etapa je výběr povolání učitele, dále následuje studium učitelství, kde student postupně začíná působit jako učitel na praktickém výcviku. Ve třetí etapě se začíná přizpůsobovat profesi učitele a vykonávat ji. Ve čtvrté fázi se z něho stává zkušený učitel a v poslední fázi začíná postupně vyhasínat. Může se stát, že někteří učitelé své povolání opustí a rozhodnou se navštěvovat jiné zaměstnání. Tento proces nazýváme profesní migrace. Pokud učitel u své práce vydrží a dále ji vykonává, jedná se o profesní kontinuitu. (Průcha, 2002)

Vališová a Kasíková (2011) uvádí, že každý pedagog by měl ve svém povolání dodržovat tyto profesní zásady:

- **Dodržování etických zásad** – jak jsme se již zmínily v předchozí kapitole, znamená to, že učitel by měl veškeré informace, které o žákovi má, použít ve prospěch žáka při jeho vzdělávání
- **Profesní kompetence** – učitel by si měl uvědomovat, jaké jsou jeho možnosti a limity a pokud na něco nestačí, obrátit se na rady svých kolegů či jiných odborníků. Může se stát, že narazí na problém, jehož řešení přesáhne jeho znalosti a dovednosti.
- **Překonávání předsudků a mýtů ve vzdělávání, genderová citovost** – ve školním prostředí se setkávají děti z různých národnostních menšin a rozmanitého sociokulturního prostředí. Učitel by měl s touto skutečností umět pracovat, tedy nevytvářet si předsudky a respektovat všechny děti bez ohledu na jejich národnost.
- **Supervize** – učitel by měl být schopný rozebrat problémové situace s hledat nové řešení.

- **Coaching** – být schopen hodnotit své působení v práci akceptovat i podporu a rady kolegů, které mohou pomoci k efektivnějšímu procesu při vzdělávání dětí

Každý učitel by se měl ve svém povolání neustále zdokonalovat a rozvíjet své znalosti a dovednosti. Vališová a Kasíková (2011) uvádí tyto dovednosti:

- Sebevzdělávání učitele, které nekončí získáním vysokoškolského titulu. Je důležité, aby se kantor vzdělával i nadále.
- Motivace a podpora žáka i rodičů při řešení nejrůznějších situací, vedení konstruktivního a smysluplného rozhovoru.
- Nalézt vhodné řešení problému a schopnost vhodně problém charakterizovat a evaluovat.
- Vnímat změny v chování žáků a v celkové atmosféře třídy.
- Rozbor žákových výkonů a výtvorů a schopnost všimnout si jakékoliv odchylky při plnění úkolů a najít vhodný způsob ke zdokonalení žáka.
- Tvorba pozitivního klimatu ve třídě s využitím osobnostně-sociální výchovy, celkový přehled o vzájemných vztazích mezi žáky a rozpoznání problému.

5 Pracovní spokojenost učitele

Pracovní spokojenost učitelů se odráží nejen na vztahu k žákům, ale i na kvalitě odvedené práce. (Slezáčková, Škrabská, 2013)

Pojem pracovní spokojenost byl již definován ve druhé kapitole. Pracovní spokojenost učitelů se od zmíněných definic příliš neliší.

Průcha (2002) uvádí, že učitel, který je ve svém zaměstnání spokojený, prožívá pocity radosti, štěstí, sebedůvěry a jeho myšlení je pozitivní. Pro uskutečňování učitelské profese je nezbytně důležité, aby byli učitelé ve svém zaměstnání spokojeni. Je pravděpodobné, že učitel, který je v práci značně nespokojen, nebude podávat vysoké výkony a jeho úspěšnost bude nižší než u učitelů, jejichž míra pracovní spokojenost je vysoká.

Podle Paulíka (1999) je pracovní spokojenost učitelů jejich subjektivní vnímání pracovních podmínek. Učitel své pracovní podmínky hodnotí podle jeho vlastních potřeb, zájmů, postojů a hodnot.

Pracovní spokojenost ovlivňuje mnoho skutečností, které se podle situace mohou různým způsobem měnit a ovlivňovat míru pracovní spokojenosti daného jedince. Některé okolnosti, faktory spokojenosti jsou pro člověka přijatelné, jiné už jsou třeba méně akceptovatelné. Každý učitel usuzuje míru pracovní spokojenosti dle svých individuálních a osobnostních vlastností. Žádný zaměstnanec obvykle není spokojen se všemi okolnostmi v daném zaměstnání. Pracovní spokojenost mohou ovlivňovat vlivy, které nastávají v určité situaci nebo vlivy dlouhodobějšího charakteru. Faktory, jež ovlivňují pracovní spokojenost nepůsobí odloučeně. (Kocianová, 2010)

V jakékoliv škole je možné najít spokojené i nespokojené učitele, protože každý učitel je jiný a nároky svého povolání zvládá jinak. (Průcha, 2002)

5.1 Pracovní zátěž učitele

Na učitele je kladeno velké množství nároků a značná pracovní zátěž spojená s řízením vztahů ve škole, s adaptací na přibývajících změny a inovaci. S touto skutečností se shoduje i Průcha (2009), který uvádí, že pracovní zátěž se projevuje kladením požadavků na osobnost učitele v oblasti psychické, fyzické i duševní. Není tedy snadné mít po celý život motivaci pro práci učitele a stát se skutečným odborníkem. (Lazarová, Jůva, 2010)

Paulík (in Průcha, 2002) uvádí, že pracovní spokojenost koreluje s pracovní zátěží. Jsou-li na pedagoga kladeny vysoké nároky, které není schopen uskutečnit, je pravděpodobné, že bude jeho pracovní spokojenost nižší než u pedagoga, který nemusí čelit nepřiměřeným nárokům.

Řehulka a Řehulová (in Průcha, 2002) uvádějí **tři složky psychické zátěže** učitele. Psychickou zátěž učitele je možné rozdělit na oblast sensorickou, mentální a emocionální. V sensorické oblasti je na učitele kladena značná zátěž na soustředění a pozornost učitele, zejména pak na sluch a zrak. Zátěž v mentální oblasti vyvstává z nároků na řízení třídy, práci se žáky, utváření jejich osobnosti atd. Nejvýraznější

kladená zátěž na učitele základní školy je v oblasti emocionální. Učitel musí pracovat na sociálních vztazích ve třídě, spravedlivě žáky hodnotit a uzavírat známky na vysvědčení. Také se učitel snaží přistupovat ke všem žákům i jejich rodičům s trpělivým a laskavým přístupem a to mnohdy velmi náročné.

5.1.1 Faktory zatěžující učitele

V zaměstnání učitele jsou stresory, které se od ostatních zaměstnání velmi liší. Zatěžující faktory v profesi učitele jsou např. nesplnitelné požadavky, jako je udržení kázně; očekávání odborného růstu učitele s ne příliš dobrými podmínkami pro další vzdělávání; zájem o dobré výkony žáků; zodpovědnost a nezbytnost dělat okamžitá rozhodnutí. Učitelé jsou často poměrně odříznutí od ostatních dospělých a nevyhnou se časté kritice ze strany veřejnosti. (Urbanovská, 2011)

Hlavní faktory zátěže je podle Kyriacoua (2004, s.151) možné rozdělit do sedmi oblastí:

- *žáci se špatnými postoji a motivací k práci;*
- *žáci, kteří vyrušují, a všeobecná nedisciplinovanost žáků ve třídě;*
- *časté změny vzdělávacích projektů a organizace školy;*
- *špatné provozní podmínky (stav a vybavení budov a tříd, financování provozu školy), včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení;*
- *časový tlak;*
- *konflikty s kolegy;*
- *pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele.*

Mnoho autorů uvádí často stejné nebo podobné faktory, které učitele zatěžují v zaměstnání. V kapitole 6. 3 uvedeme ještě několik výzkumů týkající se zátěžových faktorů učitele.

5.2 Vliv osobnosti na pracovní spokojenost

Osobnostní charakteristika učitele může výrazně ovlivnit jeho spokojenost v práci. Na pracovní spokojenost má např. značný vliv míra psychické odolnosti vůči zátěži, se kterou se každý pedagog vyrovnává jinak. Dalším podstatným vlivem na spokojenost v zaměstnání je sebedůvěra učitele a jeho optimismus. Učitel, který má dostatek sebedůvěry a optimismu bude v pracovním procesu lépe zvládat překážky a zátěž, než učitel, kterému sebevědomí chybí a převládá u něho spíše pesimismus. (Průcha, 2002)

Pracovní spokojenost učitelů pozitivně ovlivní i jejich schopnost popasovat se s nejrůznějšími překážkami v zaměstnání. Pokud však učitel v zaměstnání čelí vysokým nárokům, neznamená to, že tak musí klesat i jeho spokojenost. Je-li osobnost učitele dostatečně odolná a vyrovnaná, nemá problém se vypořádat s nároky, které jsou na ni kladeny. Stejně tak pokud se učitel cítí v práci naplněný a jsou splňována jeho očekávání, je pro něho snazší vyrovnat se se zátěží v práci. (Průcha, 2002)

Pracovní spokojenost také velmi ovlivňují silné stránky charakteru. Lidé, kteří je dokáží ve svém zaměstnání využít jsou schopni podat lepší výkon a více se v práci angažovat. S pracovní spokojeností souvisí např. tyto silné stránky charakteru: naděje, vitalita, vděčnost, láska a zvědavost. (Slezáčková, Škrabská, 2013)

Bylo zjištěno, že osobnostní vlastnosti člověka souvisí s pracovní spokojeností. Mezi tyto osobnostní vlastnosti patří extraverte, optimismus, emoční labilita, cílevědomost atd. (Slezáčková, Škrabská, 2013)

6 Vybrané výzkumy z oblasti osobnosti a pracovní spokojenosti učitele

V dalších podkapitolách uvedeme výsledky výzkumů, které se vztahují k našemu tématu Osobnost učitelů. Zmíníme podstatné informace z mnoha výzkumných šetření vztahujících se k pracovní spokojenosti učitelů a k zatěžujícím faktorům, které učitele nejvíce trápí.

6.1 Některé výzkumy z oblasti osobnosti učitele

Řehulka a Řehulková (in Průcha, 2002) uvádí, že v českém školství se vyskytuje u 40 % respondentů vysoká míra neuroticismu, která je prokázána zejména u žen. Míra neuroticismu má u 10 % učitelek dokonce patologické hodnoty. Učitelé dosahujících těchto hodnot by měli vyhledat odbornou pomoc a na nějaký čas přerušit práci s dětmi.

Anderson a Burns (in Průcha, 2005) ve svém výzkumu, že každý učitel má jiné osobnostní a profesní charakteristiky a jen jejich určitá část má vliv na účelnost výuky. Uvádějí také, že nelze konkrétně charakterizovat dobrého či efektivního učitele.

Hussain (in Martiníková, 2018) ve svém výzkumu uvádí, že 75 % učitelů je extravertních a přívětivých, více jak 50 % učitelů je emocionálně stabilních a otevřených a 70 % je svědomitých. U těchto vlastností nebyla nalezena souvislost s praxí ani pohlavím učitele.

Ve výzkumu Cirtautiene (in Martiníková, 2018) bylo zjištěno, že se zvyšujícím věkem klesá emocionální stabilita. Výzkumné šetření McCrae a kol. (in Martiníková, 2018) však uvádí opačnou skutečnost, že emocionální stabilita v souvislosti s věkem vzrůstá.

U učitelů, kteří jsou svědomití a otevření byla prokázána větší efektivita při vyučovacím procesu se žáky mající emocionálně-behaviorální problémy než u přívětivých učitelů. (Martiníková, 2018)

Martiníková (2018) uvádí, že vnitřní klid a rovnováhu získá učitel díky emocionální stabilitě a nízké úzkosti. Podle Big Five jsou u učitele velmi důležité vlastnosti jako je vysoká extraverze, otevřenost a nízký neuroticismus.

Hrušková (2009) ve své práci uvádí několik souvislostí s osobnostními vlastnostmi:

- Vysoké skóre neuroticismu ovlivňuje pracovní spokojenost v jakémkoliv povolání.
- U lidí, kteří dosahují vysokého skóru otevřenosti, byl prokázán pozitivní vztah k učení a novým dovednostem.
- Přívětivost souvisí s výkonem v práci více než emocionální stabilita

6.2 Některé výzkumy v oblasti spokojenost učitele

Paulík (in Průcha, 2002) provedl v r. 1999 výzkum o pracovní spokojenosti učitelů 1. stupně základní školy (dále jen ZŠ), kde zjistil, že téměř 73 % učitelů uvádí spokojenost se svým zaměstnáním a pouze 3,2 % učitelů nespokojenost. Další z dotazovaných učitelů uvedli, že jsou se svým povoláním spíše spokojeni, spíše nespokojeni nebo ani spokojeni ani nespokojeni.

Lazarová a Jůva (2010) podaly výsledky, které se s výzkumem Paulíka podstatně liší. Úplnou spokojenost se zaměstnáním uvedlo téměř 40 % učitelů a nespokojenost v zaměstnání uvedlo přibližně 10 % učitelů. Je důležité zmínit, že míra spokojenost byla měřena u učitelů nad 50 let. Přesto je znát pokles spokojenosti u učitelů o více než 30 % a nárůst nespokojenosti o necelých 7 %.

Z Paulíkova výzkumu (1999) vyplývají ještě tyto skutečnosti:

- Ženy věnující se pedagogické profesi jsou na všech typech škol častěji spokojenější než muži a současně procento nespokojených žen je nižší než procento mužů.
- Velký rozdíl ve výzkumu byl mezi učiteli 1. stupně ZŠ a 2. stupně ZŠ, z něhož vyplynulo, že učitelé 1. stupně ZŠ jsou celkově spokojenější než učitelé 2. stupně ZŠ.
- Učitelé základní školy jsou nejspokojenější i díky svému optimismu a značné sebedůvěře. (Průcha, 2002)

Mimo jiné Paulík (in Průcha, 2002) zjistil, které faktory ovlivňují pracovní spokojenost a nespokojenost učitelů. Mezi respondenty byli učitelé základních i středních škol, tedy i učitelé 1. stupně ZŠ. Učitelé ve svém povolání mimo jiné očekávají dobré vztahy v pedagogickém sboru (37 % učitelů) a tvůrčí charakter práce (37 % učitelů). Naplnění či nenaplnění těchto očekávání ovlivňuje míru pracovní spokojenosti učitelů i její jednotlivé faktory. Mezi faktory, které negativně ovlivňují pracovní spokojenost učitelů patří např. neodpovídající plat (58 % učitelů) a nedostatečné vybavení školy (18 % učitelů).

Evansová (in Lukas, 2009) dokládá, že pracovní spokojenost a motivace učitelů se odvíjí od toho, jakého ředitele mají. I přesto se ale u každého učitele vliv

vedení školy projeví na spokojenosti s prací jinak. Každá osobnost učitele má jiné vnitřní nastavení.

Míra pracovní spokojenosti učitele také závisí na tom, zda jim práce zvyšuje jejich sebevědomí a pomáhá jim zdokonalovat se a podílet se na rozhodnutích, která souvisí se školou. Za těchto okolností se učitelé cítí spokojenější a jejich výkon při vyučování je vyšší. (Lukas, 2009)

Další aspekt částečně ovlivňující pracovní spokojenost učitelů jsou dle Vašutové (in Lukas, 2009) také interpersonální vztahy mezi učiteli a ředitelem na dané škole.

Výzkum Pierce a Molloye (1990, in Paulík, 1999), poukazuje na pozitivní vliv psychické odolnosti (hardiness) na pracovní spokojenost učitelů.

S pracovní spokojenost souvisí také možnost svobodné volby vyučovacích metod, nadšení pro pedagogickou práci a míra odpovědnosti, kterou každý učitel pociťuje jinak. (Slezáčková, Škrabská, 2013)

6.3 Některé výzkumy z oblasti faktorů zatěžujících učitele

Na základě výzkumu učitelů ZŠ uvedli Kohoutek a Řehulka (2011) jako nejvíce zatěžující faktor postavení učitele ve společnosti (33 %). Dalšími faktory, které zatěžují učitele jsou pak potíže se žáky a jejich nezáměr o učení (21 %) a problémy s chováním žáků (12 %) aj. Bendl (in Průcha, 2002) ve svém výzkumu také poukázal na zátěžový faktor, kterým je zhoršující se chování žáků k učitelům. Tento stav zahrnuje stále menší pozornost žáků, neposlušnost, hrubé vyjadřování atd. Vzrůstá míra násilí a agresivity u žáků, jež ohrožuje nejen spolužáky, ale i učitele.

Holeček (in Kohoutek, Řehulka, 2011) provedl mez lety 1999-2001 výzkumné šetření, podle něhož vytyčil sedm stresorů učitele. Nejvíce se vyskytující faktor bylo pracovní vytížení učitelů a učitelek, dále pak vedení školy nadřízenými orgány, problémoví žáci, nedostatečná seberealizace, problémoví rodiče atd.

Podle Paulíkova výzkumu (in Průcha, 2002) patří mezi další vlivy zatěžují učitele například neodpovídající plat; nutnost vycházet z administrativních rozhodnutí, nad nimiž učitelé nemají žádnou moc; málo času pro načerpání nových sil, vzdělávání

žáků s rozdílnou úrovní; nízká spolupráce s rodiči; špatný přístup žáků k výuce; nedostatek pomůcek pro výuku a v neposlední řadě také značný počet žáků ve třídách.

Mezi zátěžové faktory učitelské profese řadíme dle výzkumů Vašiny (in Průcha, 2002) také konfliktnost a nejistotu role učitelů.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

7 Přehled hlavních teoretických a praktických problémů práce a její cíle

Z výzkumů souvisejících s naší problematikou jsme zjistily, že osobnost má velký vliv na míru pracovní spokojenost a její faktory. Osobnost, která má problém vyrovnávat se se zátěží v zaměstnání a má tendenci se více stresovat, když na ni někdo klade požadavky a úkoly, bude dosahovat nižší míry pracovní spokojenosti než člověk, který je spíše vyrovnaný, umí si plnění cílů naplánovat, postupně je plnit a nenechá se ovlivnit přehnanými nároky ostatních lidí.

Hlavním cílem naší práce je zmapovat osobnostní charakteristiky a pracovní spokojenost učitelů 1. Stupně ZŠ v jednotlivých kategoriích.

Dalšími stanovenými cíli jsme se rozhodly zjistit, zda osobnostní charakteristiky souvisí s mírou pracovní spokojenosti (dále PS) ve sledovaných oblastech PS a zjistit četnost zatěžujících faktorů pro učitele.

Vedlejším cílem je otestovat hypotézu, která je založená na zjištěné souvislosti osobnostní vlastnosti extraverte s pracovní spokojeností člověka.

7.1 Výzkumné otázky a hypotéza

Výzkumný problém byl rozdělen do tří výzkumných otázek. Východiskem pro formulaci hypotézy sloužily výsledky z dosavadního výzkumu ve vztahu osobnostních vlastností člověka a jeho pracovní spokojenosti. Tato východiska byla popsána v teoretické části práce. Výzkumná otázka (VVO1): Souvisí extraverte s pracovní spokojeností člověka?

H1: Extraverte souvisí s pracovní spokojeností člověka.

7.2 Popis zkoumaného souboru

Podklady pro výzkum byly shromážděny od celkového počtu **447** učitelů pracujících na 1. stupni státních či soukromých základních škol z České republiky. Svůj věk však vyplnilo jen **438** učitelů. Celý soubor tvořily pouze ženy.

Tabulka 1 Absolutní počet (n) žen v rámci celého souboru a jejich průměrný věk. (N=438)

Soubor	n	Průměrný věk	Min.	Max.
Ženy	438	41	23	65

Z tabulky č. 1 je možné vidět, že průměrný věk učitele 1. stupně ZŠ 41 let, tzn. že v českém školství je na 1. stupni ZŠ značné množství starších učitelů. Tuto skutečnost dokládá i Lazarová a Jůva (2010).

Tabulka 2 Absolutní (n) a relativní četnosti (%) počtu probandů podle typů škol (N=447)

Typ školy	n	%
Státní	427	96
Soukromá	20	4

Tabulka 3 Absolutní (n) a relativní četnosti (%) počtu probandů podle velikosti učitelského sboru (N=447)

Velikost učitelského sboru (počet osob)	n	%
do 15 osob	127	28
15 – 45 osob	223	50
nad 45 osob	97	22

Tabulka 4 Absolutní (n) a relativní četnosti (%) počtu probandů podle otázky, zda jejich školu řídí muž nebo žena (N=447)

Vaši školu řídí	n	%
muž	213	48
žena	234	52

Tabulka 5 Absolutní (n) a relativní četnosti (%) počtu probandů podle počtu žáků ve škole v rámci celého souboru. (N =447)

Velikost školy podle počtu žáků ve škole	n	%
do 150 žáků	124	28
150 – 300 žáků	95	21
300 – 700 žáků	182	41
nad 700 žáků	46	10

Tabulka 6 Absolutní (n) a relativní četnosti (%) počtu probandů podle funkce třídního učitele. (N =447)

Funkce třídního učitele	n	%
Ano	394	88
Ne	53	12

Tabulka 7 Absolutní (n) a relativní četnosti (%) počtu probandů podle zastávaných pracovních funkcí (N =447)

Funkce	n	%
Výchovný poradce	15	3,5
Školní metodik prevence	29	6,5
Koordinátor ŠVP	19	4
Zástupce vedení	14	3
Žádná z výše uvedených funkcí	370	83

Tabulka 8 Absolutní (n) a relativní četnosti (%) počtu probandů v závislosti na délce praxe (N =447)

Délka praxe	n	%
méně než 10 let	183	41
10 – 20 let	193	43
více než 20 let	70	16

Tabulka 9 Absolutní (n) a relativní četnosti (%) počtu probandů podle výše pracovního úvazku. (N =447)

Velikost pracovního úvazku	n	%
plný	421	94
částečný	26	6

7.3 Aplikovaná metodika

Pro sběr dat byl vytvořen dotazník na internetové stránce www.sruvio.cz. V období od listopadu do prosince 2019 byl odkaz na dotazník zveřejněn v několika skupinách pro učitele 1. stupně ZŠ na sociální síti Facebook. Dotazník byl vyplňován v elektronické podobě. Byl anonymní a dobrovolný.

Pro účely našeho výzkumu jsme sestavily testovou baterii dotazníků. Baterie dotazníků pro učitele 1. stupně se skládala z demografických dat, NEO - pětifaktorový osobnostní inventář (NEO Five-Factor Inventory), dotazníku pracovní spokojenosti (DPS) a otázky zkoumající, zátěžové faktory učitele. Všechny části dotazníku byly vyplněny 447 probandy.

7.3.1 NEO-pětifaktorový osobnostní inventář

Výzkumným nástrojem pro osobnostní charakteristiky probandů byl standardizovaný dotazník NEO FFI podle NEO Five-Faktor inventory P. T. Costy a R. R. McCrae.

Pro získání údajů pěti obecných dimenzí osobnosti (Neuroticismus, Extraverze, Otevřenost vůči zkušenosti, Přívětivost, Svědomitost) jsme využily českého překladu (Hřebíčková, Urbánek, 2001) NEO pětifaktorového osobnostního inventáře. Dotazník byl užit v podobě 60 výroků (jejich znění je uvedeno v **Příloze č. 1**, u nichž probandi označovali výstižnost výroků, kterou přisuzují svému chování a svým pocitům s nabízenými tvrzeními na škále od 0 (úplně vystihuje) po 4 (vůbec nevystihuje). Hodnocení tedy odpovídá Likertově škále. Každý osobnostní rys měří 12 výroků, maximální dosažená hodnota je 48.

Odpovídající a přesné výsledky dotazníku závisí na pravdivém vyplnění dotazníku. I přes větší počet tvrzení, na něž učitelé odpovídají, je doba vyplnění dotazníku 10-15 minut.

Inventář zjišťuje individuální rozdíly v pěti škálách:

Neuroticismus není v tomto případě chápán jako psychiatrická porucha. Neuroticismus zkoumá individuální rozdíly v emocionální stabilitě a labilitě. Vyhodnocením této škály lze zjistit, jak daný jedinec prožívá emoce jako je strach, sklíčenost, rozpaky, tedy negativní emoce. Ti, co mají vysoké skóre v neuroticismu, jsou chápáni jako psychicky nestabilní a mají větší problém zvládnout obtíže. Prožívají intenzivněji strach, nervozitu i úzkosti. Jedinci s nízkým skórem neuroticismu jsou naopak charakterizováni jako emocionálně stabilní, klidné, až bezstarostné bytosti. (Hřebíčková, 2011)

Extraverze rozlišuje extraverty (jedince s vysokým skóre) a introverty (jedince s nižším skóre). Extraverti se jeví jako sebejistí, aktivní, plní energie a optimismu, jsou rádi mezi lidmi. Introverti jsou více rozvážní a zdrženliví. Nelze o nich ale říci, že by byli málo sebevědomí nebo lhostejní, jsou vyrovnaní a preferují spíše samotou než pobyt s dalšími lidmi. (Hřebíčková, 2011)

Otevřenost vůči zkušenosti se u jedinců s vysokým skóre projeví bohatou fantazií a větší vnímavostí k prožitkům a emocím. Vyhledávají změny a nové zážitky. Nízký skór v této škále může být u osob, které ho vykazují, chápán jako tendence ke konzervativnějšímu chování, menší intenzitě emočních reakcí a preferenci známého před neznámým. Svým zájmům se věnují s nižším nasazením než jedinci, jenž dosahují vysokého skóru. (Hřebíčková, 2011)

Osoby s vysokým skóre u škály **přívětivost** se projevují vlídným chápavým přístupem k ostatním lidem, jsou důvěřiví, nápomocní a preferují spíše spolupráci. Příliš vysoké skóre této škály, je součástí poruchy osobnosti v podobě závislé osobnosti. Nízké skóre u člověka se projevuje sebestředností, soutěživým chováním, hrubým jednáním atd. Osoby s nízkým skóre mají sklony být cyničtí a méně důvěřiví k ostatním lidem. Velmi nízký skór může u dané osoby znamenat přítomnost antisociální, narcistické nebo paranoidní poruchy. (Hřebíčková, 2011)

Svědomitost souvisí do velké míry s organizací a plánováním úkolů. Osoby s vyšším skóre svědomitosti se popisují jako pracovité, systematické, cílevědomé a ctižádostivé. Tyto charakteristiky se však v přehnané míře mohou projevit nadměrným smyslem pro pořádek, pedantičností nebo workoholickým chováním. Osoby dosahující nižšího skóre jsou spíše nedbalé, lhostejné a chybí jim odhodlání a pevná vůle. (Hřebíčková, 2011)

7.3.2 Dotazník pracovní spokojenosti

Při tvorbě dotazníku pracovní spokojenosti jsme vycházely z nestandardizovaného dotazníku DSPKOP (Dotazník spokojenosti s kontextem a obsahem práce), který jsme si přizpůsobily pro náš výzkum pracovní spokojenosti učitelů 1. stupně ZŠ.. Námi přizpůsobený dotazník pracovní spokojenosti se skládá ze sedmi kategorií (dimenzí) a 24 tvrzení.

Ke každé dimenzi se proband vyjadřuje na pětibodové stupnici od 1 „velmi spokojen/a“ do 5 „velmi spokojen/a“. Výsledkem dotazníku je tedy přehled míry spokojenosti v jednotlivých oblastech pracovní spokojenosti a celkové pracovní spokojenosti ve zkoumaném vzorku probandů. Odpovědi z DPS byly vyhodnoceny do grafů.

Jednotlivé kategorie pracovní spokojenosti zahrnují:

Spokojenost s pracovními podmínkami s tvrzením Pracoviště, pracovní podmínky.

Postoje k vlastní práci zahrnuje tato tvrzení: Kvalita pomůcek a vybavení, které k práci potřebuji; Dostatek času, abych práci mohl vykonávat dobře; Pestrá, zajímavá, nerutinní práce; Přesné vymezení pracovních povinností; Jistota zaměstnání; Zpětnou informovanost o úspěšnosti, přínosu mé práce; Smysluplnost; význam mé práce.

Postoje, spokojenost s nadřízeným s tvrzeními: Kvality mého nadřízeného jako odborníka ve svém oboru; Schopnost mého nadřízeného motivovat mě k práci; Prostor pro vlastní iniciativu; Srozumitelnost, s níž mi nadřízený mé určuje úkoly; Přístup nadřízeného ke mně, férové jednání s respektem; Schopnost nadřízeného sdělit mi, kde se mám zlepšit.

Postoje, spokojenost s interpersonálními vztahy zahrnuje tvrzení: Pracovní atmosféra, spolupráci s kolegy; Kvalita práce mých kolegů; Naše oddělení jako sehraný tým; Jak se mohu na své spolupracovníky spolehnout; Pracovní problémy- spíše řešení, ne vzájemné obviňování se; Výměna informací mezi mnou a mými spolupracovníky; Odezva na mé návrhy ohledně zlepšení výkonu; Jasně rozdělení zodpovědnosti a kompetencí; Stupeň informovanosti o plánech a cílech našeho oddělení; Přínos pracovních porad.

Spokojenost s platem s tvrzením Plat, ohodnocení mé práce v závislosti na mém výkonu.

Spokojenost s možnostmi dalšího vzdělávání s tvrzením Možnost zúčastnit se školení, vzdělávání.

Spokojenost s rodinným životem zahrnuje tvrzení Zohlednění mé rodiny, osobního života při rozhodnutích, které se mě týkají.

7.3.3 Zátěžové faktory u učitelů

Baterie našeho dotazníku zároveň obsahovala dodatečnou položku v podobě otázky, jejímž prostřednictvím měly být hodnoceny zátěžové faktory u učitelů 1. stupně. Zátěžové faktory jsem stanovila na základě rozhovorů s pedagogy, kteří uvedli, co je v zaměstnání zatěžuje.

Znění otázky bylo: „Co Vás ve Vašem zaměstnání nejvíce zatěžuje?“ Probandi měli v odpovědi šest tvrzení a ta měli seřadit dle svých preferencí na škále od 1 (rozhodně zatěžuje) po 5 (rozhodně nezatěžuje). Mezi tvrzení patřily tyto výroky: komunikace s rodiči problémových žáků (intelektově slabý, agresivní, odmítající spolupracovat, arogantní...), komunikace s problémovými rodiči, administrativa, další vzdělávání, integrace a inkluze žáků a problémový žák.

7.4 Použité statistické metody

Všechny výpočty jsme počítaly pomocí programu MS Excel ze softwarového balíku Microsoft 365.

Pro výpočet osobnostní charakteristiky se počítal Hrubý skór, Percentil a T-skór, též nazývaný jako standardizované skóre, které předpokládá normální rozdělení u vstupních hodnot.

Tabulku průměrů a odchylek pro výpočet T- skóru osobnostních charakteristik jsem použila následující:

	Neuroticismus	Extraverze	Otevřenost	Přívětivost	Svědomitost
Průměr	22,44	31,9	27,69	30,02	28,64
Odchylka	8,06	7,55	6,78	6,37	7,49

U výpočtů pracovní spokojenosti probandů jsme vypočítali hrubý skór jednotlivých kategorií a celkové spokojenosti.

Pro posouzení souvislostí osobnostní charakteristiky ovlivňují s jednotlivými kategoriemi a celkovou spokojeností jsme použili statistickou metodu nazývanou Pearsonův korelační koeficient.

U otázky zkoumající zatěžující faktory pro učitele 1. stupně, jsme počítaly četnost daných faktorů.

7.5 Výsledky našeho výzkumu

V této kapitole popíšeme výsledky, které jsme získaly z jednotlivých částí našeho dotazníku a naplníme tak cíle, které jsme si stanovily.

7.5.1 Interpretace výsledků pětifaktorového osobnostního dotazníku

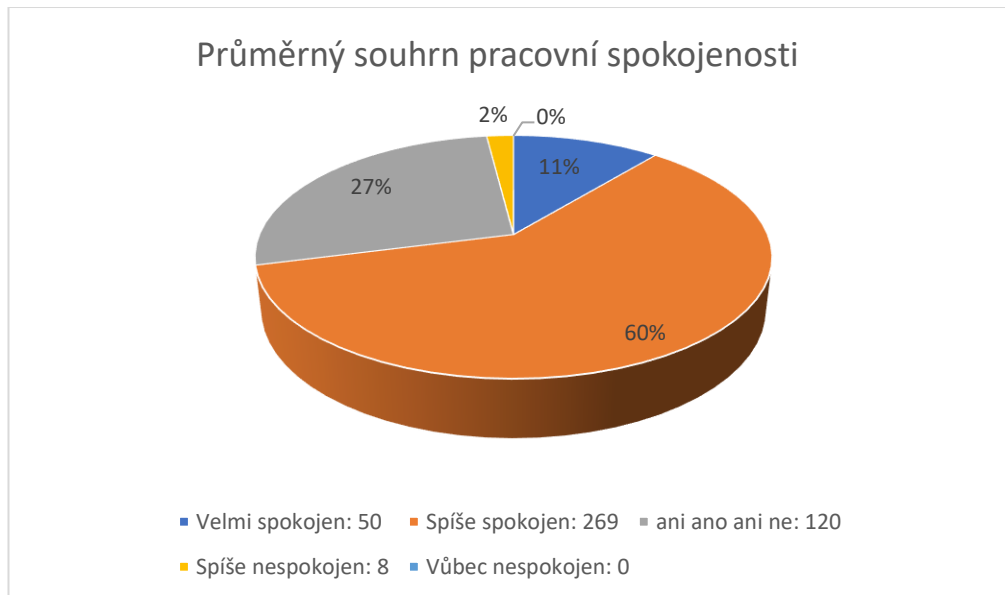
Tabulka 10 Výsledky dotazníku BIG-Five pro soubor učitelů, relativní četnosti výsledků jsou rozděleny dle normy – T-skóry (N=447)

Dimenze NEO Big-Five	Relativní četnost zjištěných hodnot T-skórů				
	do 30	30-39	40-60	61-69	70 a výše
NEUROTICISMUS	3 %	11 %	77 %	9 %	0 %
EXTRAVERZE	1 %	7 %	78 %	14 %	0 %
OTEVŘENOST VŮČI ZKUŠENOSTI	2 %	10 %	78 %	10 %	0 %
PŘÍVĚTIVOST	0 %	1 %	73 %	24 %	2 %
SVĚDOMITOST	0 %	2 %	63 %	30 %	5 %

Výsledky v uvedené tabulce č. 10 ukazují, že ve všech sledovaných dimenzích vykazují probandi převážně výsledky spadající do průměru (40.-60. T.skór). U dimenze Svědomitost bylo zaznamenáno nejvyšší zastoupení probandů vykazujících nadprůměrné až vysoce nadprůměrné výsledky (35 %).

7.5.2 Interpretace výsledků z dotazníku pracovní spokojenosti

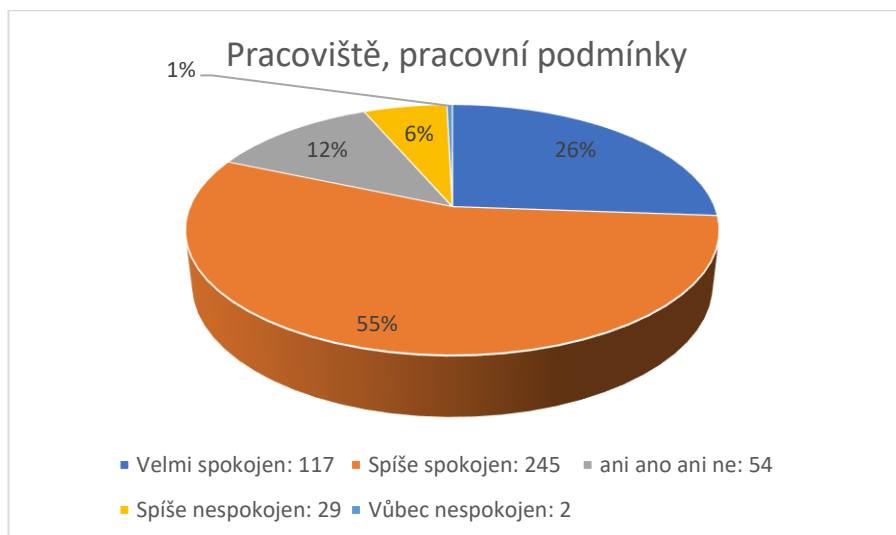
Graf 1 Relativní četnost (%) míry souhrnu pracovní spokojenosti ve zkoumaném souboru učitelů (N=447)



V grafu č. 1 je vyobrazena *celková míra PS*, která je průměrem všech položek v dotazníku. Z grafu vyplývá, že většina učitelů z našeho výzkumného vzorku (71 %) je v práci spokojena. Pozitivním zjištěním je, že učitelé nejsou přímo nespokojeni s pracovními podmínkami a pouze 2 % učitelů ze zkoumaného vzorku je spíše nespokojených.

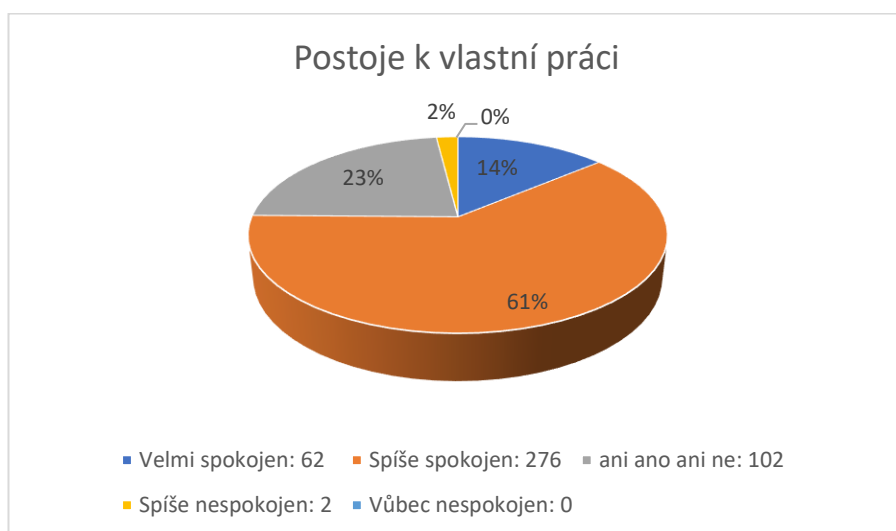
7.5.2.1 Interpretace výsledků z jednotlivých oblastí pracovní spokojenosti

Graf 2 Relativní četnost (%) míry pracovní spokojenosti s pracovištěm a pracovními podmínkami ve zkoumaném souboru učitelů (N=447)



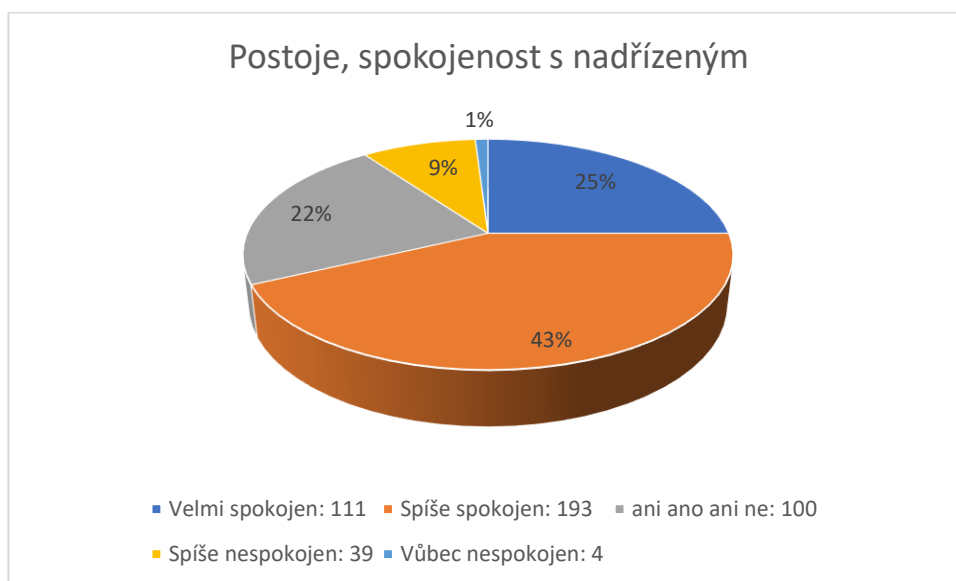
Z výsledků v grafu č. 2 vyplývá, že většina učitelů z našeho zkoumaného vzorku (81 %) je spokojena se svým *pracovištěm a s pracovními podmínkami*. V kategorii *pracoviště, pracovní podmínky* je nespokojeno 7 % učitelů.

Graf 3 Relativní četnost (%) míry spokojenosti s postoji k vlastní práci ve zkoumaném souboru učitelů (N=447)



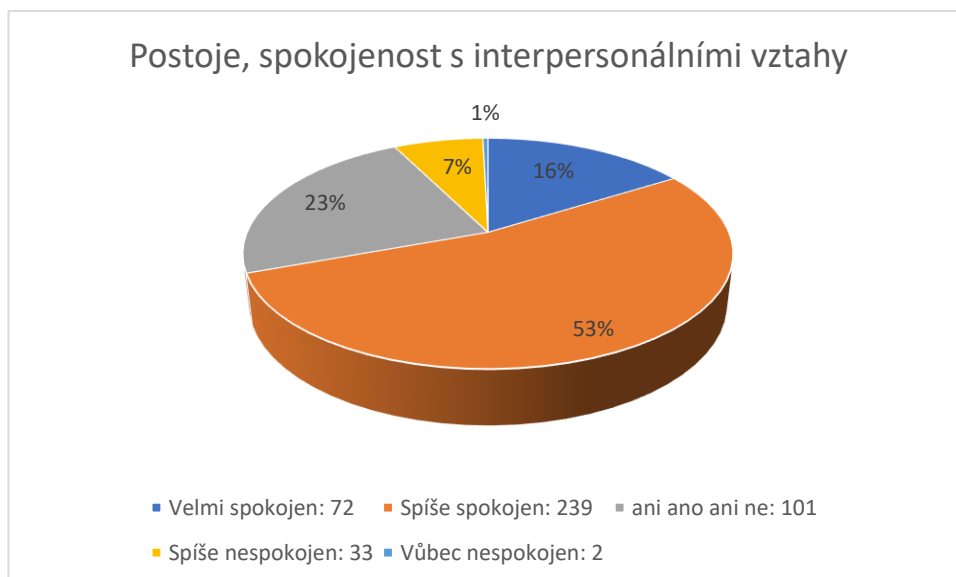
Na grafu č. 3 můžeme vidět, že v kategorii *Postoje k vlastní práci* je spokojeno 75 % učitelů z našeho zkoumaného vzorku. Poměrně velké množství učitelů (23%) vyjádřilo s kategorií *postoje k vlastní práci* neutrální postoj, tzn. nejsou spokojeni ani nespokojeni.

Graf 4 Relativní četnost (%) míry spokojenosti s postoji nadřízeného ve zkoumaném souboru učitelů (N=447)



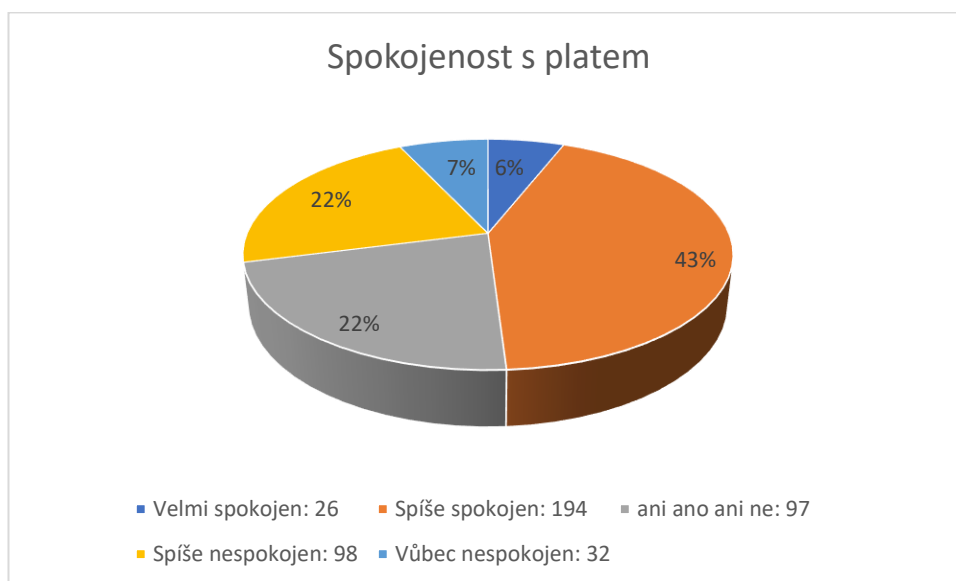
V grafu č. 4, kde probandí hodnotí oblast PS *Postoje, spokojenost s nadřízeným*, převládá ve zkoumaném vzorku učitelů 68% spokojenost. Z grafu je také patrné, že 10 % učitelů není s nadřízeným spokojeno a 23 % učitelů vyjadřuje neutrální postoj, tedy ani spokojenost ani nespokojenost s nadřízeným.

Graf 5 Relativní četnost (%) míry spokojenosti s postoji a s interpersonálními vztahy ve zkoumaném souboru učitelů (N=447)



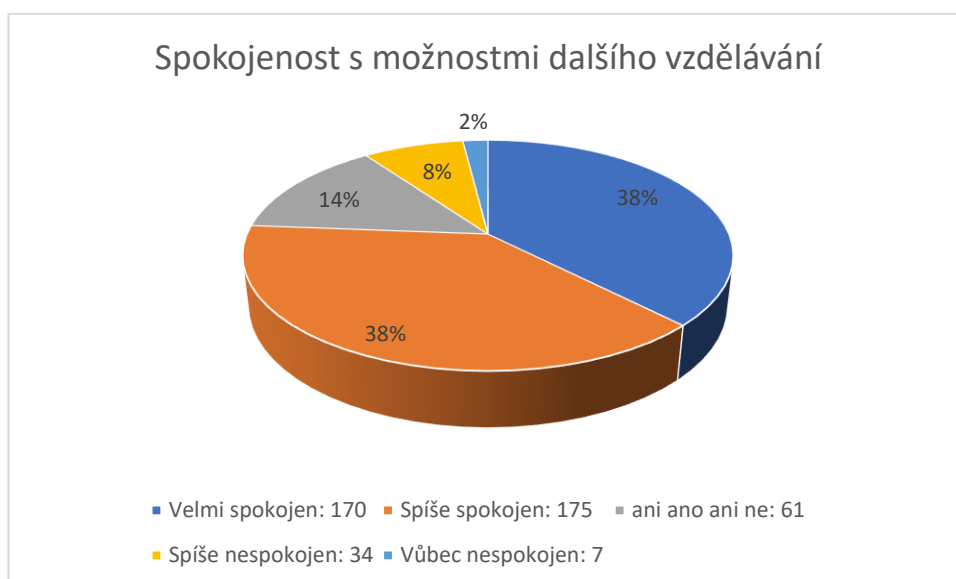
Z grafu č. 5 je možné vyčíst, že velké množství probandů (69 %) je v oblasti *interpersonálních vztahů* na svém pracovišti spokojeno. Téměř čtvrtina probandů (23 %) zaujala neutrální postoj ke spokojenosti s *interpersonálními vztahy*.

Graf 6 Relativní četnost (%) míry spokojenosti s platem ve zkoumaném souboru učitelů (N=447)



Graf č. 6 ukazuje, že *spokojenost s platem* vykazuje pouze necelá polovina ze zkoumaného vzorku učitelů (49 %) a poměrně značné množství učitelů (30 %) projevilo nespokojenost s platem.

Graf 7 Relativní četnost (%) míry spokojenosti s možnostmi dalšího vzdělávání ve zkoumaném souboru učitelů (N=447)



V grafu č. 7 odpovídali probandi na *spokojenost s možnostmi dalšího vzdělávání*. Z grafu vyplývá, že většina učitelů z našeho výzkumu (76 %) je spokojena. Naopak 10 % učitelů není *spokojeno s možnostmi dalšího vzdělávání*.

Graf 8 Relativní četnost (%) míry spokojenosti s rodinným životem ve zkoumaném souboru učitelů (N=447)



V grafu č. 8 je znázorněna míra spokojenosti s rodinným životem, kde u probandů převažuje 73% spokojenost. Téměř pětina (19 %) našeho zkoumaného vzorku není ani spokojeno ani nespokojeno s rodinným životem.

7.6 Souvislost mezi osobnostní charakteristikou a jednotlivými oblastmi pracovní spokojenosti

Tabulka 11 Korelační koeficienty pěti osobnostních dimenzí s celkovou mírou pracovní spokojenosti ve zkoumaném souboru učitelů (N=447)

Jednotlivé osobnostní dimenze	Korelace s celkovou mírou pracovní spokojenosti
Neuroticismus	-0,16
Extraverze	0,26
Otevřenost vůči zkušenosti	0,05
Přívětivost	0,20
Svědomitost	0,04

Pozn.: Výsledky Pearsonova korelačního koeficientu $p < 0,05$

Z tabulky č. 11 je patrné, že s celkovou pracovní spokojeností koreluje nejvíce osobnostní dimenze *extraverze* (0,26), dále pak *Přívětivost* (0,20). Téměř žádná korelace nebyla prokázána ve vztahu celková pracovní spokojenost a *svědomitost*.

Tabulka 12 Korelační koeficienty jednotlivých oblastí PS s osobnostní dimenzí neuroticismus ve zkoumaném souboru učitelů (N=447)

Jednotlivé oblasti PS	Korelace s neuroticismem
Spokojenost s pracovními podmínkami	-0,12
Postoje k vlastní práci	-0,26
Postoje, spokojenost s nadřazeným	-0,05
Postoje, spokojenost s interpersonálními vztahy	0,20
Spokojenost s platem	-0,04
Spokojenost s možnostmi dalšího vzdělávání	-0,05
Spokojenost s rodinným životem	-0,19

Pozn.: Výsledky Pearsonova korelačního koeficientu $p < 0,05$

V tabulce č. 12 můžeme vidět, že u zkoumaného vzorku učitelů je pouze slabá korelace mezi osobnostní dimenzí *neuroticismus* a oblastí *postoje, spokojenost s interpersonálními vztahy* (0,20). Další vztahy mezi osobnostní dimenzí *neuroticismu* a jednotlivými oblastmi PS vykazují zcela nepřímou závislost (negativní korelaci). Největší negativní korelaci je možné vidět mezi *neuroticismem* a oblastí *postoje k vlastní práci* (0,26), což

znamená, že čím vyšší je míra *neuroticismu*, tím nižší je spokojenost v oblasti *postoje k vlastní práci* a naopak.

Tabulka 13 Korelační koeficienty jednotlivých oblastí PS s osobnostní dimenzí extraverze ve zkoumaném souboru učitelů (N=447)

Jednotlivé oblasti PS	Korelace s extraverzí
Spokojenost s pracovními podmínkami	0,18
Postoje k vlastní práci	0,28
Postoje, spokojenost s nadřízeným	0,17
Postoje, spokojenost s interpersonálními vztahy	0,20
Spokojenost s platem	0,06
Spokojenost s možnostmi dalšího vzdělávání	0,09
Spokojenost s rodinným životem	0,22

Pozn.: Výsledky Pearsonova korelačního koeficientu $p < 0,05$

Z tabulky č. 13 je zřejmé, že u zkoumaného vzorku učitelů se vyskytuje pouze slabá korelace mezi *extraverzí* a oblastí *postoje k vlastní práci* (0,28). Dále je pak možné vidět slabou korelaci mezi *Extraverzí* a oblastí *Spokojenost s rodinným životem* (0,22). Mezi dalšími oblastmi *PS* a *extraverzí* se nevyskytla téměř žádná korelace. Nejnižší korelace se objevila mezi *extraverzí* a *spokojeností s platem* (0,06).

Tabulka 14 Korelační koeficienty jednotlivých oblastí PS s osobnostní dimenzí otevřenost vůči zkušenosti ve zkoumaném souboru učitelů (N=447)

Jednotlivé oblasti PS	Korelace s otevřeností vůči zkušenosti
Spokojenost s pracovními podmínkami	0,03
Postoje k vlastní práci	0,01
Postoje, spokojenost s nadřízeným	0,03
Postoje, spokojenost s interpersonálními vztahy	0,08
Spokojenost s platem	0,05
Spokojenost s možnostmi dalšího vzdělávání	0,0002
Spokojenost s rodinným životem	-0,05

Pozn.: Výsledky Pearsonova korelačního koeficientu $p < 0,05$

Z tabulky č. 14 je patrné, že mezi jednotlivými oblastmi PS a osobnostní dimenzí *otevřenost vůči zkušenosti* není téměř žádná korelace. Největší vztah je mezi *otevřeností vůči zkušenosti* a oblastí *Postoje, spokojenost s interpersonálními vztahy* (0,08).

Tabulka 15 Korelační koeficienty jednotlivých oblastí PS s osobnostní dimenzí *přívětivost* ve zkoumaném souboru učitelů (N=447)

Jednotlivé oblasti PS	Korelace s <i>přívětivostí</i>
Spokojenost s pracovními podmínkami	0,16
Postoje k vlastní práci	0,17
Postoje, spokojenost s nadřazeným	0,13
Postoje, spokojenost s interpersonálními vztahy	0,21
Spokojenost s platem	0,09
Spokojenost s možnostmi dalšího vzdělávání	0,10
Spokojenost s rodinným životem	0,05

Pozn.: Výsledky Pearsonova korelačního koeficientu $p < 0,05$

Výsledky v uvedené tabulce č. 15 ukazují, že slabá korelace je mezi osobnostní dimenzí *přívětivost* a oblastí *postoje, spokojenost s interpersonálními vztahy* (0,21). Další korelace mezi jednotlivými oblastmi PS a osobnostní dimenzí *přívětivost* jsou velmi nízké, přičemž nejnižší vztah je mezi osobnostní dimenzí *přívětivost* a oblastí *spokojenost s rodinným životem* (0,05).

Tabulka 16 Korelační koeficienty jednotlivých oblastí PS s osobnostní dimenzí *svědomitost* ve zkoumaném souboru učitelů (N=447)

Jednotlivé oblasti PS	Korelace se <i>svědomitostí</i>
Spokojenost s pracovními podmínkami	0,04
Postoje k vlastní práci	0,10
Postoje, spokojenost s nadřazeným	0,008
Postoje, spokojenost s interpersonálními vztahy	0,03
Spokojenost s platem	-0,07
Spokojenost s možnostmi dalšího vzdělávání	0,01
Spokojenost s rodinným životem	0,01

Pozn.: Výsledky Pearsonova korelačního koeficientu $p < 0,05$

V tabulce č. 16 je z jednotlivých oblastí PS možno vidět nízkou korelaci mezi *postoji k vlastní práci a svědomitostí* (0,10). Ostatní oblasti PS nevykazují téměř žádnou korelaci s osobnostní dimenzí *svědomitost*.

7.7 Zatěžující faktory pro učitele

Tabulka 17 Preference zátěžového faktoru u sledovaného souboru učitelů (N=447)

Zátěžový faktor	Nejvíce zatěžující faktor byl uveden na 1.místě jako nejvíce zatěžující		Nejméně preferovaný faktor byl uváděn jako nejméně zatěžující	
	n	%	n	%
Komunikace s rodiči problémových žáků	120	27	8	2
Komunikace s problémovými rodiči	74	17	5	1
Administrativa	128	29	12	3
Další vzdělávání	1	0,2	324	72
Integrace a inkluze žáků	82	18	20	4
Problémový žák	42	9	78	17

Z tabulky č. 13 je patrné, že sledovaný soubor učitelů umístil nejčastěji na první místo (nejvíce zatěžující faktor) *Administrativu* (29 %) následovaný faktorem *Komunikace s rodiči problémových žáků*, který byl jako nejvíce preferovaný uveden ve 27 %. Naopak nejméně zatěžujícím faktorem pro 72% soubor byl faktor *Další vzdělávání*. Podrobnější preference všech šesti faktorů je uvedena v tabulce v příloze č. 1.

8 Diskuse

V předcházejících kapitolách jsme podaly přehled vybraných poznatků týkajících se osobnosti, pracovní spokojenosti, osobnosti učitele, profesních zásad, jeho profesí, se kterou souvisí konkrétní pracovní náplň a pracovní spokojenosti učitele společně s faktory, které ji naplňují. Neopomenuly jsme zmínit pracovní zátěž učitelů a faktory, které ji mohou sytit. Uvedly jsme stručný popis pojmů souvisejících s obsahem naší práce, nahlédly jsme do některých výzkumů týkajících se sledované problematiky a popsaly metodologické postupy. V této kapitole porovnáme výsledky z našich výzkumů s dalšími autory, kteří se zabývali tématem osobnosti učitelů, jejich pracovní spokojeností a pracovní zátěží.

Naším hlavním cílem bylo zmapovat osobnostní dimenze učitelů v našem výběrovém souboru. Výsledky byly zkoumány pomocí českého překladu osobnostního pětifaktorového inventáře Hřebíčkové a Urbánka (2001). Výsledky jednotlivých dimenzí osobnosti můžeme srovnat s normou naší populace. Většina učitelů z našeho souboru spadá do normy všech pěti dimenzích. U dimenze neuroticismus, extraverte, otevřenost vůči zkušenosti jsou výsledky velmi podobné a asi 78 % spadá do normy. U dimenze přívětivost spadá do normy 73 % učitelů z našeho souboru a nejméně učitelů spadá do normy v oblasti svědomitost (63 %). Je nutné upozornit na vysokou míru svědomitosti u 35 % našich probandů, z nichž 5 % je přímo extrémně vysokých hodnot. Učitelé dosahující těchto hodnot se mohou projevit jako přísní, pedantičtí a přehnaně pořádkumilovní a pečliví, což není příliš žádoucí. Naš souboru učitelů však vykázal pozitivnější výsledky u dimenze neuroticismus, kde z našich probandů s vysokou mírou neuroticismu je 9 % (patologických hodnot dosáhl pouze jeden proband), zatímco ve výzkumu Řehulky a Řehulkové (in Průcha, 2002), bylo až 40% učitelů s vysokou mírou neuroticismu. Tento výsledek může být ovlivněn tím, že neurotičtí učitelé nemusí být nakloněni k práci, která je nad míru jejich pracovních povinností, tzn. že neměly zájem vyplňovat náš dotazník. Naše výsledky mohly být zkresleny také tím, že někteří probandi možná chtěli vyplnit dotazník „co nejlépe“, a proto nemuseli odpovědět pravdivě na všechna tvrzení.

Doporučily bychom pokračovat ve výzkum osobnostních charakteristik učitelů, zejména proto, že Průcha (2002) i Jůva (2001) se shodují v tom, že osobnost učitele má podstatný vliv na utváření osobnosti žáka jeho vzdělávání.

Při porovnání našeho a Hussainova výzkumu (in Martiníková, 2018) jsme zjistily, že v našem zkoumaném souboru je 92 % extravertních učitelů, což je o 17 % více než v Hussainově výzkumu. Dále máme 88 % učitelů v dimenzi otevřenost vůči zkušenosti oproti 50 %. To může opět způsobovat, že učitelé otevření a přívětiví byly více nakloněni k vyplňování dotazníku, než učitelé méně otevření.

Hrušková (2009) zjistila, že vysoké skóre neuroticismu ovlivňuje pracovní spokojenost v jakémkoliv povolání. Tato skutečnost v našem výzkumu sice nebyla vyvrácena, ale korelace mezi pracovní spokojeností a vysokým skóre neuroticismu je nízká (-0,16).

Vedlejším cílem naší práce byla stanovená hypotéza, kterou jsme na základě našeho výzkumu potvrdily. Existuje tedy souvislost mezi osobnostní vlastností extraverze a pracovní spokojeností (0,26), kterou potvrzuje i výzkum Slezáčkové a Škrabské (2013).

Dalším výzkumem, který jsme v naší práci provedly, bylo zjišťování míry pracovní spokojenosti učitelů 1. stupně. O této oblasti můžeme říci, že míra úplné spokojenosti našeho výzkumu učitelů 1. stupně ZŠ (11 %) se velmi liší od výzkumného šetření Paulíka (1999), který uvádí 73 % úplně spokojených učitelů. Považuji však za nutné zmínit, že většina probandů z našeho souboru (60 %) uvedla, že jsou se svým zaměstnáním spíše spokojeni a ve výsledcích se neobjevil žádný učitel, který by byl s prací přímo nespokojený. V Paulíkově výzkumu (1999) bylo více než 3 % nespokojených učitelů. Je zajímavé, že ve výzkumu Lazarové a Jůvy (2010) nespokojenost stoupla, a to o necelých 7 %. Je možné, že tuto skutečnost ovlivnil zkoumaný soubor učitelů, který měl nad 50 let. Očekávaly bychom, že nespokojenost učitelů v našem šetření bude ještě vyšší nebo přinejmenším stejná jako ve výzkumu Lazarové a Jůvy (2010). Tak tomu ale není. Co mohlo tedy ovlivnit naše výsledky? Je možné, že učitelé, kteří jsou spokojeni v práci, měli více energie na to, aby vyplnili náš dotazník, než učitelé, kteří jsou v práci nespokojeni? Je pravděpodobné, že učitelé, kteří jsou v práci nespokojeni, se ve volném čase věnují svým zájmům a nedělají nic, co je nad rámec jejich povinností? V našem zkoumaném vzorku učitelů se objevily pouze ženy a my z předchozích výzkumů, které provedl Paulík (in Průcha, 2002) víme, že ženy vykazují vyšší míru spokojenosti než muži ve všech typech škol. Je tedy možné, že naše výsledky ovlivnila skutečnost, že náš dotazník žádný muž nevyplnil.

Dále je třeba si uvědomit, že výzkumy Paulíka (in Průcha, 2002) byly zaměřené na učitele základních a středních škol, ne pouze na učitele 1. stupně, a proto se možná liší rozdíl v zastoupené míře pracovní nespokojenosti, kdy z našeho zkoumaného vzorku učitelů nevyplývá žádná pracovní nespokojenost. U tohoto tvrzení se opíráme o skutečnost zjištěnou Paulíkem (in Průcha, 2002), z níž vyplývá, že učitelé 1. stupně ZŠ jsou celkově spokojenější než učitelé 2. stupně ZŠ.

Z jednotlivých oblastí PS byla nejhůře hodnocená oblast spokojenost s platem, kde učitelé z našeho souboru vykazují spokojenost pouze ze 49 %. Pro další výzkumy bychom doporučily se zaměřit na výši platu učitelů a jejich spokojenost v této oblasti, protože naše výsledky nízké míry spokojenosti nejsou novou informací a Paulík (in Průcha, 2002) upozornil, že nedopovídající plat je pro 58% učitelů negativně ovlivňujícím faktorem, který má vliv na pracovní spokojenost učitelů. Naopak nejlépe hodnocenou oblastí PS bylo pracoviště a pracovní podmínky, kde spokojenost vyjádřilo 81 % učitelů z našeho výzkumného souboru.

V práci jsme se dále zabývaly faktory zatěžujícími učitele při práci a zjistily jsme, že nejvíce zatěžujícím faktorem pro učitele z našeho zkoumaného souboru je administrativa. Tento zatěžující faktor zmiňuje ve svém výzkumu i Paulík (in Průcha, 2002), který však neuvádí, jak moc je faktor zatěžující. V Holečkově výzkumu (in Kohoutek, Řehulka, 2011) se jako třetí nejvíce zatěžující faktor učitele objevil problémový žák, kterého učitelé z našeho výzkumného souboru uvedli na páté místo. Můžeme tedy vidět, že problémy, které řeší učitelé nyní, tady byli již dříve. Holeček kromě jiných zátěžových faktorů uvedl jako pátý nejvíce zatěžující faktor i problémové rodiče a to je velmi podobné umístění jako v našem výzkumu. My jsme měly zátěžový faktor nazvaný komunikace s problémovými rodiči a byl umístěný jako čtvrtý nejvíce zatěžující faktor. Také Paulík zmiňuje ve svém výzkumu jako jeden ze zátěžových faktorů rodiče, konkrétně tedy špatnou spolupráci s rodiči, což svým obsahem určitě spadá i pod náš faktor problémoví rodiče. Z našich současných výzkumů i z výzkumů ostatních autorů je zřejmé, že učitel nemá ve společnosti snadné postavení. Jeho situaci mu komplikuje i značné množství zatěžujících faktorů, problémů, které jsou tady stále a učitelé si s nimi mnohdy neví rady a mohou se cítit vyčerpaně a beznadějně, protože některé typy zátěže není snadné vyřešit.

9 Závěr

Hlavním cílem diplomové práce s názvem „Osobnost učitelů“ bylo zjistit osobnostní charakteristiky učitelů 1. stupně. Dalšími cíli práce bylo zjistit míru pracovní spokojenosti učitelů 1. stupně ZŠ a souvislost mezi jednotlivými osobnostními dimenzemi a pracovní spokojeností. Jako poslední cíl naší práce jsme si stanovily zjistit, které z uvedených faktorů zatěžují učitele v zaměstnání nejvíce.

Do teoretické části jsme zařadily celkem sedm kapitol, které nám podávají přehled o našem tématu. První kapitola se zabývala osobností, vymezením osobnosti a vlivy, které na osobnost každého člověka působí. Ve druhé kapitole jsme byly zaměřeny na pracovní spokojenost člověka. Popsaly jsme faktory, které mají na pracovní spokojenost vliv a zmínily jsme vztah pracovní spokojenosti a motivace. Třetí kapitola pojednávala o osobnosti učitele, vymezily jsme pojem učitel a stručně charakterizovaly historický vývoj osobnosti učitele. Další součástí kapitoly byly osobnostní předpoklady učitele a typologie učitele. Ve čtvrté kapitole nazvané „Profese učitele“ jsme popsaly náplň práce učitele, kvalifikaci učitele a jeho profesní zásady a rozvoj. V navazující kapitole jsme se zabývaly pracovní spokojeností učitelů, pracovní zátěží učitelů a faktory zatěžujícími učitele při práci. Neopomněly jsme se zmínit o vlivu osobnosti na pracovní spokojenost. Poslední kapitola měla za úkol čtenářům přiblížit některé výzkumy ze zkoumaných oblastí osobnosti a pracovní spokojenosti učitele.

V praktické části jsme popsaly náš zkoumaný soubor, aplikovanou metodiku, použité statistické metody a prezentovaly jsme výsledky našeho zkoumaného souboru.

Z výsledků pětifaktorového osobnostního inventáře jsme zjistily, že osobnostní dimenze učitelů našeho zkoumaného vzorku spadají převážně do průměru. Z našeho výzkumného souboru bylo v dimenzi neuroticismus 77 %, v dimenzi extraverte a otevřenost vůči zkušenosti 78 %, v dimenzi přívětivost 73 % a v dimenzi svědomitost 63 % učitelů. Z výsledků dotazníku pracovní spokojenosti se ukázalo, že jsou učitelé z velké míry spokojeni se svým zaměstnáním i s jednotlivými oblastmi PS kromě oblasti spokojenost s platem, kde učitelé vykazují spokojenost 49 %. V další interpretaci výsledků souvislosti jednotlivých osobnostních dimenzí a pracovní spokojenosti jsme zjistily nejvyšší pozitivní korelaci s dimenzí extraverte (0,26) a dimenzí přívětivost (0,20). V poslední části výzkumu zabývající se četností

zátěžových faktorů učitele jsme zjistily, že učitele z našeho zkoumaného souboru zatěžuje nejvíce administrativa a poté komunikace s rodiči problémových žáků. V naší diplomové práci se nám tedy podařilo naplnit všechny stanovené cíle.

Touto prací bych chtěla sdělit, že osobnost učitele je velmi obsáhlé, důležité a stále aktuální téma. Je nesmírně důležité, jaké osobnostní typy učitelů se ve školství vyskytují a jak ovlivňují vzdělávací proces žáků. Aby učitelé mohly působit vhodným a žádoucím způsobem na naši mladou generaci, měly by být vyrovnanou osobností, která je ve svém zaměstnání spokojená.

Anotace

Jméno a příjmení:	Michaela Drahotuská
Katedra nebo ústav:	Katedra psychologie
Vedoucí práce:	PhDr. Soňa Lemrová Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Osobnost učitelů
Název v angličtině:	The teachers personality
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá osobností učitelů, spokojeností učitelů, souvislostí mezi osobností učitele a pracovní spokojeností, dále pak zatěžujícími faktory učitelů pracujících na 1. stupni základní školy. Teoretická část se skládá ze sedmi kapitol, které podávají popis osobnosti, pracovní spokojenosti, osobnosti učitele a jeho profese. Podává také informace z výzkumů vztahujících se k osobnosti učitele a jeho pracovní spokojenosti. Praktická část se zabývá popisem našeho zkoumaného souboru, aplikovanou metodikou, použitými statistickými metodami a převážně výsledky z našeho obsáhlého výzkumu.
Klíčová slova:	osobnost, učitel, pětifaktorový model, spokojenost, zátěžové faktory
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 - Míra zkoumané zátěže probandů v jednotlivých kategoriích Příloha č. 2 - NEO pětifaktorový osobnostní inventář
Rozsah práce:	65 stran
Jazyk práce:	český

Seznam použitých zdrojů

ABZ.cz: slovník cizích slov - on-line hledání. *ABZ.cz: slovník cizích slov - on-line hledání* [online]. Copyright © [cit. 03.03.2020]. Dostupné z: https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi_slovo=psychodidaktika&typ_hledani=prefix

Aktuální znění zákona o pedagogických pracovnících k 1. září 2012. *Www.msmt.cz* [online]. Praha, 2012 [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy : 10. vydání*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.

BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ. *Psychologie a sociologie řízení*. 2. rozš. vyd. Praha: Management Press, 2002. ISBN 80-7261-064-3.

BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4033-1.

ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. Psychologie (ISV). ISBN 80-85866-15-3.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*. Dotisk. Olomouc: HANEX, 1999. ISBN 80-85783-20-7.

HAMER, Dean a Peter COPELAND. *Geny a osobnost: biologické základy psychiky člověka*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-779-5.

HRUŠKOVÁ, L. *Využití, administrace a vyhodnocení NEO pětifaktorového osobnostního inventáře*. Littera Scripta, 2009, roč. 2, č. 1, s. 151 – 157. ISSN1802-503X.

HŘEBÍČKOVÁ, Martina. *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti: Přístupy, diagnostika, uplatnění*. Vydání 1., 2011. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3380-7.

HUSSIAN J. A. & HUSSIAN N. A. (2017). Personality traits of minority Arab teachers in the Arab educational system in Israel. *International Journal of Higher Education*, 6(3), 29–39. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n3p29>

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

JŮVA ST., Vladimír. *Základy pedagogiky: pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

KOCIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2497-3.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.

KOHOUTEK, Rudolf a Evžen ŘEHULKA. Stresory učitelů základních a středních škol v České republice: (zejména stresory způsobené učitelům žáky). *Škola a zdraví* [online]. 2011, (21), 13 [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/37/texty/cze/kohoutek_rehulka.pdf

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2433-1.

KROEGER, Otto a Janet M. THUESEN. *Typologie: 16 typů osobnosti, které ovlivňují život, lásku a úspěch v práci*. V Praze: Triton, 2004. ISBN 80-7254-577-9.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-965-8.

LAZAROVÁ, Bohumíra; JŮVA, Vladimír. Učitelé a faktor času: o proměnách pracovního sebepojetí. *Studia paedagogica*, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 43-60, srp. 2010. ISSN 2336-4521. Available at: <<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/110/212>>. Date accessed: 15 dub. 2020

LUKAS, Josef. Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách – přehled relevantních výzkumů. *Studia paedagogica*, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 127-146, srp. 2009. ISSN 2336-4521. Available at: <<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/75>>. Date accessed: 15 dub. 2020

MARTINÍKOVÁ, Simona. *Výkonová motivace, vybrané osobnostní charakteristiky a životní spokojenost učitelů základních a speciálních základních škol*. Brno, 2018. Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Zdenka Stránská.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Manažerská psychologie*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2007. Manažer. ISBN 978-80-247-1349-6.

NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie osobnosti*. Praha: Management Press, 1993. ISBN 80-85603-34-9.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel v nezvyklé školní situaci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Knihovnička učitele. ISBN 80-04-23897-1.

PAULÍK, Karel. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. ISBN psychologickéaspektypracovníspokojenostiučitelů.ostrava:os-travskáuniverzita,filozofickáfakulta.isbn80-704-2550-4.

PITROVÁ, Pavlína. Nejznámější český exulant, který se nemohl kvůli víře vrátit. *Www.national-geographic.cz* [online]. national geographic, 2014, 27. 03. [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: <https://www.national-geographic.cz/clanky/nejznamejsi-cesky-exulant-ktery-se-nemohl-kvuli-vire-vratit.html>

PRACOVNÍ SPOKOJENOST ZAMĚSTNANCŮ ČESKÉ POŠTY, S. P. Olomouc, 2012. Bakalářská práce. Univerzita Palackého, Katedra psychologie FFUP. Vedoucí práce PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

SLEZÁČKOVÁ, Alena a Simona ŠKRABSKÁ. Vztah silných stránek charakteru s životní a pracovní spokojeností učitelů a studentů pedagogiky. *Klinická psychologie a osobnost* [online]. 2013, 2(1), 18 [cit. 2020-04-23]. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/129479/1_KlinickaPsychologie_02-2013-1_5.pdf?sequence=1

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠTIKAR, J., RYMEŠ, M., RIEGEL, K., HOSKOVEC, J. *Psychologie ve světě práce*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2003. 461 s. ISBN 80-246-0448-5.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-20-X.

URBANOVSKÁ, Eva. Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření. *Výchova a zdraví* [online]. 2011, (21), 14 [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/39/texty/cze/32_urbanovska_cze.pdf

Seznam tabulek

Tabulka 1 Absolutní počet (n) žen v rámci celého souboru a jejich průměrný věk. (N=438).....	34
Tabulka 2 Absolutní (n) a relativní četnosti (%) počtu probandů podle typů škol (N =447)	34
Tabulka 3 Absolutní (n) a relativní četnosti (%) počtu probandů podle velikosti učitelského sboru (N =447).....	34
Tabulka 4 Absolutní (n) a relativní četnosti (%) počtu probandů podle otázky, zda jejich školu řídí muž nebo žena (N=447).....	34
Tabulka 5 Absolutní (n) a relativní četnosti (%) počtu probandů podle počtu žáků ve škole v rámci celého souboru. (N =447)	35
Tabulka 6 Absolutní (n) a relativní četnosti (%) počtu probandů podle funkce třídního učitele. (N =447)	35
Tabulka 7 Absolutní (n) a relativní četnosti (%) počtu probandů podle zastávaných pracovních funkcí (N =447).....	35
Tabulka 8 Absolutní (n) a relativní četnosti (%) počtu probandů v závislosti na délce praxe (N =447)	35
Tabulka 9 Absolutní (n) a relativní četnosti (%) počtu probandů podle výše pracovního úvazku. (N =447)	36
Tabulka 10 Výsledky dotazníku BIG-Five pro soubor učitelů, relativní četnosti výsledků jsou rozděleny dle normy – T-skóry (N=447).....	41
Tabulka 11 Korelační koeficienty pěti osobnostních dimenzí s celkovou mírou pracovní spokojenosti ve zkoumaném souboru učitelů (N=447).....	47
Tabulka 12 Korelační koeficienty jednotlivých oblastí PS s osobnostní dimenzí neuroticismus ve zkoumaném souboru učitelů (N=447)	47
Tabulka 13 Korelační koeficienty jednotlivých oblastí PS s osobnostní dimenzí extraverteze ve zkoumaném souboru učitelů (N=447)	48
Tabulka 14 Korelační koeficienty jednotlivých oblastí PS s osobnostní dimenzí otevřenost vůči zkušenosti ve zkoumaném souboru učitelů (N=447)	48
Tabulka 15 Korelační koeficienty jednotlivých oblastí PS s osobnostní dimenzí přívětivost ve zkoumaném souboru učitelů (N=447).....	49
Tabulka 16 Korelační koeficienty jednotlivých oblastí PS s osobnostní dimenzí svědomitost ve zkoumaném souboru učitelů (N=447).....	49

Seznam grafů

Graf 1 Relativní četnost (%) míry souhrnu pracovní spokojenosti ve zkoumaném souboru učitelů (N=447)	42
Graf 2 Relativní četnost (%) míry pracovní spokojenosti s pracovištěm a pracovními podmínkami ve zkoumaném souboru učitelů (N=447).....	43
Graf 3 Relativní četnost (%) míry spokojenosti s postoji k vlastní práci ve zkoumaném souboru učitelů (N=447)	43
Graf 4 Relativní četnost (%) míry spokojenosti s postoji nadřízeného ve zkoumaném souboru učitelů (N=447)	44
Graf 5 Relativní četnost (%) míry spokojenosti s postoji a s interpersonálními vztahy ve zkoumaném souboru učitelů (N=447).....	44
Graf 6 Relativní četnost (%) míry spokojenosti s platem ve zkoumaném souboru učitelů (N=447).....	45
Graf 7 Relativní četnost (%) míry spokojenosti s možnostmi dalšího vzdělávání ve zkoumaném souboru učitelů (N=447).....	45
Graf 8 Relativní četnost (%) míry spokojenosti s rodinným životem ve zkoumaném souboru učitelů (N=447)	46

Přílohy

Příloha č. 1 Míra zkoumané zátěže probandů v jednotlivých kategoriích

Odpověď	1	2	3	4	5	6
Rozhodně zatěžuje	120	74	128	1	82	42
	74	161	42	6	91	73
	90	84	120	6	56	91
	95	71	51	79	65	86
	60	52	94	31	133	77
Rozhodně nezatěžuje	8	5	12	324	20	78

odpověď 1: Komunikace s rodiči problémových žáků

odpověď 2: Komunikace s problémovými rodiči

odpověď 3: Administrativa

odpověď 4: Další vzdělávání

odpověď 5: Integrace a inkluze žáků

odpověď 6: Problémový žák

Příloha č. 2

NEO pětifaktorový osobnostní inventář

31. Obvykle si nedělám starosti

32. Mám rád(a) kolem sebe mnoho lidí

33. Nerad(a) ztrácím čas denním sněním

34. Snažím se být zdvořilý (á) ke každému, s kým se setkám

35. Svě věci udržuji v pořádku a čistotě

36. Často se cítím horší než ostatní

37. Snadno se rozesměji

38. Neměním vyzkoušené způsoby jak něčeho dosáhnout

39. Často se dostanu do sporu se svou rodinou nebo spolupracovníky

40. Svůj čas si dovedu dobře zorganizovat tak, abych vyřídil(a)

všechny nutné záležitosti

41. Pokud jsem vystaven(a) velkému stresu, mám občas pocit, že se zhroutím
42. Nepovažuji sám (sama) sebe za příliš veselého (veselou)
43. Jsem fascinován(a) motivy, které nalézám v umění a přírodě.
44. Někteří lidé si o mě myslí, že jsem sobecký(á) a egoistický(á)
45. Nejsem příliš systematickým člověkem
46. Málokdy se cítím osamělý(á) nebo smutný(á)
47. Velmi ráda se bavím s jinými lidmi
48. Je zbytečné, aby člověk naslouchal rozdílným názorům, protože si z nich stejně nedovede žádný vybrat.
49. Raději bych s ostatními spolupracoval(a) než soupeřil(a)
50. Pokouším se o splnění všech svěřených úkolů s maximální svědomitostí
51. Často se cítím napjatý(á) a nervózní
52. Jsem rád(a) tam, kde se něco děje
53. Poezie na mě má malý nebo žádný účinek
54. Vůři záměrům druhých jsem nedůvěřivý(á) a rezervovaný(á)
55. Mám přesně vymezené cíle a pracuji systematicky na jejich dosažení
56. Někdy se cítím zcela bezcenný(á)
57. Raději bývám sám (sama) než ve společnosti
58. Mám-li možnost, rád(a) si dávám nová nebo cizokrajná jídla.
59. Když to člověk dovolí, tak ho ostatní lidé zneužijí pro své cíle.
60. Promarním mnoho času, než se pustím do práce.
61. Málokdy pocítím strach nebo úzkost.
62. Často mám pocit, že překypuji energií.
63. Málokdy si u sebe všimnu nálad nebo pocitů vyvolaných okolními vlivy
64. Většina lidí, které znám, mě má ráda.
65. Pracuji tvrdě na dosažení svých cílů.
66. Často mě rozčílí, jak se mnou lidé jednají.
67. Jsem radostný, dobře naladěný člověk.
68. Při řešení závažných životních situací se řídím názory autorit.
69. Někteří lidé mně považují za chladného (chladnou) a vypočítavého (vypočítavou)
70. Pokud něco slíbím, vždy to dodržím.
71. Pokud se něco nedaří, až příliš často se tím nechávám

- odradit a mám pocit, že to vzdám.
72. Nejsem příliš optimistický(á).
 73. Při čtení poezie či pohledu na umělecké díla mi někdy naskakuje husí kůže a pocit'uji mrazení.
 74. Ve svých postojích jsem tvrdošíjný(á) a nedostupný(á).
 75. Někdy na mě není takové spolehnutí, jak by mělo být.
 76. Málokdy jsem smutný(á) a depresivní.
 77. Často žiji v rychlém tempu.
 78. Nemám zájem hloubat o podstatě světa nebo smyslu existence člověka.
 79. Obvykle se snažím být ohleduplný(á) a citlivý(á).
 80. Jsem výkonný(á) a svou práci vždy zvládnou.
 81. Často se cítím bezmocný(á) a potřebuji někoho, kdo by mi pomohl vyřešit mé problémy.
 82. Jsem velmi aktivní.
 83. Toužím po poznání a vědomostech.
 84. Pokud někoho nemám rád(a), dám to dotyčnému najevo.
 85. Snad nikdy nebudu schopen (schopna) uspořádat si své záležitosti.
 86. Někdy se tak stydím, že bych se nejraději neviděl(a).
 87. Nebaví mě vést druhé lidi.
 88. Často si rád(a) pohrávám s teoriemi nebo abstraktními myšlenkami.
 89. Jeli to nutné, neváhám manipulovat lidmi, abych dosáhl(a) toho, čeho chci.
 90. Usiluji o dokonalost ve všem, co dělám.