

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Katedra psychologie

**OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY A  
ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST UČITELŮ ZŠ A SŠ**

Personal Characteristics and Life Satisfaction of Teachers of Primary and  
Secondary Schools



Magisterská diplomová práce

Autor: Lucie Halešová

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

**Olomouc**

2015

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

### **Prohlášení**

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

V Olomouci dne ..... Podpis .....

# Obsah

Úvod .....	7
------------	---

## TEORETICKÁ ČÁST DIPLOMOVÉ PRÁCE

1. OSOBNOST UČITELE .....	9
1.1. DEFINICE OSOBNOSTI ČLOVĚKA .....	9
1.2. PSYCHOLOGICKÉ CHÁPÁNÍ POJMU OSOBNOST .....	9
1.3. UTVÁŘENÍ OSOBNOSTI UČITELE .....	11
1.4. ÚSKALÍ SPOJENÁ S VÝVOJEM UČITELSKÉ OSOBNOSTI .....	12
1.5. TYPOLOGIE OSOBNOSTI UČITELE.....	12
1.5.1. Döringova typologie učitelů .....	12
1.5.2. Lukova typologie učitelů .....	14
1.5.3. Vorwickelova typologie učitelů .....	15
1.5.4. Caselmannova typologie učitelů .....	15
1.5.5. Význam typologií učitele .....	17
1.5.6. Problémy spojené s typologiemi osobnosti učitele .....	18
1.6. SOUČASNÁ, AKTUÁLNĚ ŘEŠENÁ TÉMATA .....	18
1.6.1. Učiteléské stereotypy, generalizace o učitelích .....	18
1.6.2. Představy o ideálním učiteli .....	20
1.6.3. Požadované charakteristické vlastnosti osobnosti učitele .....	20
1.6.4. Požadavky a nároky kladené na učitele.....	21
1.6.5. Ovlivnění osobnosti učitele stresem.....	22
1.6.6. Osobnost učitele a syndrom vyhoření .....	23
1.6.7. Vztah učitele se žáky, ostatními pedagogy, rodiči.....	24
1.6.8. Souvislost mezi osobností učitele a školním či třídním klimatem.....	25
1.7. PŘÍSTUPY K OSOBNOSTI UČITELE A METODY JEHO ZKOUMÁNÍ.....	26

1.7.1.	Dvě cesty zkoumání charakteristik učitelů .....	26
2.	ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST .....	27
2.1.	DEFINICE ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI .....	27
2.2.	TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ .....	28
2.2.1.	Osobní pohoda .....	28
2.2.2.	Štěstí .....	28
2.2.3.	Flow .....	28
2.2.4.	Kvalita života .....	29
2.3.	FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST .....	30
2.3.1.	Demografické faktory .....	30
2.3.2.	Faktory chování a projevů chování .....	32
2.3.3.	Osobnostní faktory .....	32
2.3.4.	Biologické faktory .....	33
2.4.	PŘÍSTUPY K ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI A METODY JEJÍHO ZKOUMÁNÍ .....	33
3.	VÝZKUMY TÝKAJÍCÍ SE OSOBNOSTNÍCH CHARAKTERISTIK A ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI UČITELŮ .....	35
3.1.	VÝZKUMY OSOBNOSTNÍCH CHARAKTERISTIK UČITELŮ .....	35
3.2.	VÝZKUMY ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI UČITELŮ .....	36
3.3.	VÝZKUMY OSOBNOSTNÍCH CHARAKTERISTIK A ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI UČITELŮ .....	37
<b>VÝZKUMNÁ ČÁST DIPLOMOVÉ PRÁCE</b>		
4.	VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A HYPOTÉZY .....	38
4.1.	VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	38
4.2.	CÍLE PRÁCE, PŘEDPOKLADY A HYPOTÉZY .....	38
5.	POPIS ZVOLENÉHO METODOLOGICKÉHO RÁMCE A DAT .....	40
5.1.	ZVOLENÝ TYP VÝZKUMU A METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT .....	40

5.1.1.	Osobnostní inventář NEO Big Five .....	40
5.1.2.	Dotazník životní spokojenosti .....	44
5.2.	METODY ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT .....	46
5.3.	ETICKÉ PROBLÉMY A ZPŮSOB JEJICH ŘEŠENÍ .....	46
6.	SOUBOR .....	47
6.1.	POPIS VZORKU .....	47
6.2.	ZPŮSOB VÝBĚRU VZORKU Z POPULACE .....	50
7.	VÝSLEDKY VÝZKUMU .....	51
7.1.	K PLATNOSTI HYPOTÉZ .....	58
8.	DISKUZE .....	60
9.	ZÁVĚRY .....	65
	SOUHRN .....	67
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY .....	71
	SEZNAM PŘÍLOH .....	74



## Úvod

Profese učitele byla již po staletí uznávána a oceňována, pedagogové byli považováni za nositele kultury a osobní rádce v životě. Také v dnešní době je učitel velmi významnou osobou v rámci společnosti, postupem času je na něj kladeno stále více požadavků a očekávání. Zkoumání učitelů základních a středních škol považuji z psychologického hlediska za velmi zajímavé, jedná se o skupinu, která výrazně ovlivňuje naši společnost prostřednictvím přímého působení na žáky a studenty. Povolání pedagoga je velmi náročná profese, učitel je důležitým činitelem ve výchově a vzdělání dětí a mládeže. Osobnost učitele, jeho pohled na svět a životní spokojenost zde hraje velkou roli a zaslouží si pozornost výzkumníků.

Tato diplomová práce vychází z grantového projektu IGA – *Mapování vyučovacíh stylů učitelů jako metoda nezbytného rozvoje lidských zdrojů ve školství: FF-2012-053*. Projekt byl realizován na Katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v letech 2010 až 2012 pod pracovním názvem „Učitel“ a tento výzkum finančně podpořil. Cílem projektu bylo komplexně prozkoumat a zmapovat pojetí učitele a to nejen z hlediska přístupu k žákům a školnímu prostředí, ale také z pohledu jeho osobnostních charakteristik, životních hodnot a životní spokojenosti, kariérových kotev a vyučovacího stylu. Diplomová práce navazuje na postupovou práci *Osobnostní charakteristiky učitelů ZŠ a SŠ*, ve které jsem se zabývala ovlivněním osobnostních charakteristik pedagogů jednotlivými demografickými údaji (pohlaví, věk, typ školy, délka praxe), dále jsem zjišťovala odlišnost osobnostních charakteristik pedagogů od běžné populace. V rámci této diplomové práce je cílem užší zaměření na osobnostní charakteristiky učitelů a jejich životní spokojenost. Na základě předchozích výzkumů se pokusím vymezit vztah jednotlivých osobnostních charakteristik k celkové životní spokojenosti pedagogů. K účelům této diplomové práce došlo k dalšímu sběru dat, oproti postupové práci se tedy jedná o rozšířený soubor učitelů základních a středních škol z celé České republiky.

Vlastní výzkumné části práce předchází část teoretická, která seznamuje se základními pojmy, zabývá se učitelem, vývojem jeho osobnosti, typologiemi učitelských osobností a aktuálními tématy v rámci školství. V teoretické části dále uvádím základní informace týkající se životní spokojenosti, terminologického vymezení a faktorů, kterými

je životní spokojenost ovlivňována. Na závěr teoretické části práce představuji vybrané výzkumy, které se zabývají osobnostními charakteristikami a životní spokojeností učitelů.

Prací, výzkumů i projektů na podobná témata bylo vytvořeno mnoho. Věřím, že výsledky výzkumu mé diplomové práce by mohly být přínosem pro samotné pedagogy a všechny zájemce, kteří se o danou problematiku zajímají či se jich jakkoliv týká.



# TEORETICKÁ ČÁST DIPLOMOVÉ PRÁCE

## 1. OSOBNOST UČITELE

### 1.1. DEFINICE OSOBNOSTI ČLOVĚKA

Osobnost člověka může být definována mnoha způsoby. Každý autor definuje tento pojem tak, jak uzná za vhodné, použije k tomu slova běžné řeči i slova odborná. Pojem osobnost je natolik obsáhlý, že jej není možné definovat stručným výrokiem. Každá definice usiluje o výčet pouze těch nejpodstatnějších znaků.

M. Blatný (2010) uvádí dvě definice osobnosti, které se pokoušejí o co nejširší vymezení pojmu. První z nich je definice Gordona Allporta (1961; in Blatný, 2010, 12): „Osobnost je dynamická organizace psychofyzických systémů uvnitř individua, které determinují jeho jedinečné přizpůsobení k jeho prostředí.“ Další z definice je dle současného autora L. A. Pervina (1996; in Blatný, 2010): Jedná se o ty charakteristiky člověka, které jsou podkladem konzistentních vzorců chování, přičemž těmito charakteristikami rozumí myšlenky, city a pozorované (navenek vyjádřené) chování.

M. Vágnerová (2010, 13) přispívá se svojí definicí: „Osobnost lze poněkud zjednodušeně definovat jako komplexní a relativně stabilní systém, který funguje jako celek, skládá se ze vzájemně propojených somatických a psychických vlastností a projevuje se v reakcích na různé podněty a situace, resp. v interakci s nimi.“ Dále také zdůrazňuje, že pro základní orientaci a psychologické bádání, je důležité vymežit podstatu, strukturu a dynamiku neboli způsob fungování osobnosti (Vágnerová, 2010).

### 1.2. PSYCHOLOGICKÉ CHÁPÁNÍ POJMU OSOBNOST

M. Nakonečný (1995) popisuje rozdílná pojetí osobnosti v různých odvětvích psychologie – behaviorismus, fenomenalismus, psychoanalýza, empirismus či jiné psychologické směry mají odlišný pohled na osobnost člověka. Obecně však lze říci, že v psychologii nemá pojem osobnost hodnotící akcent. Osobností je každý člověk od té doby,

kdy jeho psychika začne vykazovat specificky lidskou formu fungování, k čemuž dochází již v etapě raného dětství.

P. Říčan (2007) ve své knize uvádí tři hlavní významy slova osobnost v psychologii:

- a) **Osobnost jako hodnotící pojem.** Osobnost je pak jedinec nějak pozoruhodný, vynikající a to především v pozitivním slova smyslu.
- b) **Osobnost jako psychická individualita jedince.** V tomto smyslu je osobností myšlena osobitost, která odlišuje jedince od jiných jedinců, zvláště od jedinců téhož věku a kultury. Jedná se o individuální rozdíly, které psychologie popisuje.
- c) **Osobnost jako architektura či struktura celku psychiky.** Osobnost člověka je zde brána po duševní stránce jako celek. Pokud zkoumáme osobnost člověka v tomto smyslu, musíme rozčlenit psychiku na jednotlivé složky, kde každá má určitou funkci, a dále se pak zabýváme integrovanou souhrou těchto složek.

Osobností člověka se zabývá především psychologie osobnosti, jejímž předmětem je psychika ve druhém a třetím významu. Ovšem i tak se jedná spíše o dva různé obory psychologie. Souvislost tohoto oboru s pedagogickou psychologií je samozřejmá. Pedagogické působení moderní pedagogiky pracuje s formováním dítěte jako celku, s utvářením jeho osobnosti. Pedagog by zde měl působit jako model osobnosti. Proto jsou osobnostní charakteristiky pedagoga považovány za důležité a učitelé jsou v tomto směru často předmětem zkoumání (Říčan, 2007).

Osobnost člověka zahrnuje mnoho povahových vlastností neboli rysů osobnosti. Jedná se o psychickou vlastnost, která se projevuje určitým způsobem jednání, chování a prožívání. Nevyjadřuje, jak dobře dokáže člověk něco dělat, ani proč člověk určité věci dělá. Rysem osobnosti je vyjádřeno, jakým způsobem člověk věci dělá – vytrvale, bez vytrvalosti, klidně, se vzrušením, zda se podřizuje druhým či pojímá roli vedoucího. Rys osobnosti je v průběhu života celkem stálý – některé jsou spíše vrozené, jiné jsou dány výchovou, učením a společenským prostředím (Čáp & Mareš, 2001).

Osobnost učitele, její vývoj a změny zkoumá vědní disciplína zvaná pedeutologie. Je to nauka o pedagogických profesích, která se zabývá výzkumem kladných a záporných vlastností učitele, jeho individuálními možnostmi, nároky kladenými na učitele či jeho ideálními kvalitami (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009).

### 1.3. UTVÁŘENÍ OSOBNOSTI UČITELE

Vývoj a utváření učitelovy osobnosti závisí především na vrozených vlohách, pedagogickém nadání či motivaci volby povolání. Dále také záleží na intenzitě učitelova úsilí o sebevzdělávání a sebevýchovu, důraz je kladen také na jeho životní a pracovní podmínky. Od uchazečů, kteří se chtějí věnovat danému povolání, jsou vyžadovány určité předpoklady – jedná se zejména o jisté pedagogické vlohy, schopnosti a nadání. Jde o vlastnosti osobnosti, které podmiňují úspěch ve výchovně-vzdělávací práci. K těmto vlastnostem rozhodně také patří láska k dětem a vlastnosti intelektuální. Předpoklady k učitelské práci by se měly navenek projevovat sklony učit, zaobíráním se dětmi a mládeží, jejich formování (Ďurič & Štefanovič, 1977).

Učitelova osobnost se formuje již v době přípravy na učitelské povolání – v době studia na vysoké škole v podobě osvojování si charakterových, volních, pracovních, intelektuálních, citových a jiných vlastností související s jeho povoláním. Vyhraněná učitelská osobnost se však obvykle formuje až v průběhu výkonu učitelské práce. Záleží především na intenzitě a úsilí ustavičně se zdokonalovat osobně a také ve své pedagogické práci (Ďurič & Štefanovič, 1977).

Profesní dráhu učitelů je možno rozdělit na určitá období, která jsou jednotlivě podrobována různým výzkumům jak u nás, tak v zahraničí. J. Průcha (2002) uvádí následující fáze:

- a) **Volba učitelského povolání** – motivace ke studiu učitelství.
- b) **Profesní start** – vstup do povolání.
- c) **Profesní adaptace** – první kroky.
- d) **Profesní vzestup** – kariéra.
- e) **Profesní stabilizace, popř. migrace** – spokojenost s povoláním či jeho změna.
- f) **Profesní vyhasínání.**

S uvedenými fázemi souvisí také označení učitelů, kteří se nacházejí v určité fázi tohoto profesního vývoje (Průcha, 2002):

- a) **Student učitelství.**

- b) **Začínající učitel.**
- c) **Zkušený učitel či učitel expert.**

## 1.4. ÚSKALÍ SPOJENÁ S VÝVOJEM UČITELSKÉ OSOBNOSTI

L. Ďurič a J. Štefanovič (1977) uvádějí sedm hlavních úskalí a nebezpečí, se kterými se učitel může setkat při vývoji jeho učitelské osobnosti. Jedná se o nezdravé projevy osobnosti.

- a) **Malicherné kritizování a pedanterie** – úsilí zaujímat kritické a hodnotící postoje k dospělým, se kterými se setkává, a to i ve chvílích, kdy to není na místě.
- b) **Útlum zvědavosti a nezáměr o hlubší teoretické vzdělání** – vzniká z potřeby stále opakovat stejné poznatky, vštěpovat pouze základy poznání.
- c) **Sebepřeceňování či pocity méněcennosti.**
- d) **Pocity prázdnoty** – učitel pořád jen dává a tím u něho může vzniknout pocit prázdnoty.
- e) **Strojenost chování** – neschopnost se uvolnit, zvýšeně uvědomovaná potřeba stále sebekontroly.
- f) **Úsilí přenášet výchovu do rodiny či zanedbávání výchovy vlastních dětí** – neschopnost být doma pouze člověkem, přesycenost z ustavičného vychovávání.
- g) **Zvýšený výskyt určitých nemocí** – jedná se především o nervové poruchy, nemoci dýchacích cest a zvýšený pocit únavy.

## 1.5. TYPOLOGIE OSOBNOSTI UČITELE

Typologie osobnosti učitelů byly vytvořeny na základě výzkumů jejich osobnosti. Jedná se o dělení dle vybraných osobnostních charakteristik do jednotlivých kategorií či skupin.

### 1.5.1. Döringova typologie učitelů

Typologie dle W. O. Döringa je jedna z nejčastěji uváděných. Vychází z typologie osobnosti dle E. Sprangera, která je založená na upřednostňovaných hodnotách v životě.

Určeno je šest základních typů osobnosti, Döring se je na učitele snaží uplatnit takto (Ďurič & Štefanovič, 1977):

1) **Náboženský typ učitele** je charakterizován pocitem vnitřní nevyhnutelnosti posuzovat každý svůj krok z hlediska smyslu života a vyšších principů. Uvedený typ učitele často mívá výrazný sociální smysl, charakterově je spolehlivý. Bývá uzavřený, vážný a bez smyslu pro humor. Náboženský typ učitele není vědecky orientovaný, obvykle se staví proti vědeckému pohledu na přírodu a společnost. Žáky by chtěl vychovávat dle vlastních představ, často si je tím spíše odcizuje. Döring dále rozděluje náboženský typ učitele na dva podtypy a to více citový typ a více intelektuální typ.

2) **Estetický typ učitele** je charakterizován převahou iracionálního prvku nad racionálním v myšlení a jednání. Mívá schopnost vcítit se do osobnosti žáka a formovat. Estetický typ učitele má tendenci k individualismu a nezávislosti, nejvyšší hodnoty vidí v krásě, harmonii, půvabu a symetrii. Také tento typ má své podtypy, jedná se o typ aktivně tvořivý a typ pasivně receptivní.

3) **Sociální typ učitele** své sympatie neomezuje na jednotlivce či skupiny, ale věnuje se spravedlivě všem žákům třídy. Döring považuje tento typ učitele za ideální, jelikož má vlastnosti jak estetického typu učitele, tak učitele typu pasivně receptivního. Je trpělivý, jeho základním úsilím bývá vychovávat společensky prospěšné lidi. Studenti ho obvykle mají rádi, často si ho ovšem příliš neváží.

4) Charakteristikou **teoretického typu učitele** je větší zájem o teoretické poznání a vyučovaný předmět více než o samotného žáka. Cílem tohoto typu učitele není žáka poznat či mu dokonce porozumět. Smysl své práce vidí v rozvíjení a systematizování poznatků, také v nalézání pravdy, často vědecky pracuje. Znalosti žákům předává mechanicky, vzniká tak velmi chladný vztah mezi učitelem a žáky.

5) **Ekonomický typ učitele** je charakterizován snahou dosáhnout maximálních výsledků u žáků s vynaložením minimálního úsilí. Bývá vynikajícím metodikem, často vede žáky k samostatné práci. Vzdělání chápe jako osvojování si prakticky užitečných vědomostí a zručností – usiluje o to také u žáků. Bývá příliš praktický a neoceňuje fantazii a originalitu.

6) **Mocenský typ učitele** často mívá tendenci prosazovat vlastní osobnost na úkor žáků, a to i za předpokladu použití agrese. Řídí se úsilím prosadit své názory, vyniknout a

uplatnit se. Vědomí vlastní převahy ho uspokojuje. Obvykle chce žáka utvářet dle vlastních představ, často ho nespravedlivě trestá. Zajímá se především o moc, vliv a uznání. Žáci se ho zpravidla bojí.

### 1.5.2. Lukova typologie učitelů

Jedna ze starších typologií, o které se zmíním, je rozdělení charakteristik učitelů dle E. Luka. Jeho typologie vychází ze dvou hlavních kritérií: a) jak učitel reaguje na působící podněty, b) jak zpracovává vnější podněty ve své psychice. První podmínka rozděluje učitele na typ reflexivní či naivní. Dle druhého kritéria jsou pak učitelé rozděleni buď na typ reprodukční či produktivní. Současným uplatněním obou výše uvedených kritérií jsou určeny čtyři možné typy učitelů. Ďurič (1969) je popisuje takto:

1) **Naivně reprodukční typ učitele** se vyznačuje tzv. pedagogickou duchapřítomností. Na nové a neočekávané pedagogické situace reaguje instinktivně správně. Žákům zprostředkovává vědomosti a vyžaduje od nich paměťovou dokonalost, nevede je k samostatné práci či k utváření vlastních názorů.

2) **Naivně produktivní typ učitele** je charakterizován svérázným a tvořivým zpracováním učební látky i pedagogicko-psychologických poznatků. Bývá jistý v pedagogickém rozhodování. Tento typ učitele má živé a obsáhlé vědomosti, které mu umožňují dosahovat dobrých výsledků v pedagogické práci.

3) **Reflexivně reprodukční typ učitele** je vyznačován především nejistotou a nesamostatností. Nedokáže své vědomosti správně využít, o všem dlouho přemýšlí. Selhává v nových a neočekávaných situacích, ve známých a opakujících se pedagogických situacích se orientuje dobře. Nedokáže správně ohodnotit žákovi vědomosti.

4) **Reflexivně produktivní typ učitele** jen těžko chápe žáky, nedokáže se k nim přiblížit a poznat jejich osobnosti. Žáci nepokládají jeho pedagogické dovednosti za spravedlivé či přiměřené. Tento typ učitele je více uzavřený do sebe, charakterizuje ho však snaha být dobrý učitel.

### 1.5.3. Vorwickelova typologie učitelů

L. Ďurič a J. Štefanovič (1977) jako další popisují typologie učitelů dle Vorwickela, která je specifictější – jeho kritérium dělení vychází z vlastní učitelovy práce, z toho, zda učitel věnuje více pozornosti vzdělávání žáků či výchově a formování osobnosti žáků. Učitelé jsou rozděleni do skupiny: věcný či osobní typ, každá ze skupin má dva podtypy.

1) **Striktně věcný typ učitele** je charakterizován jednostranným pohledem na zkoušenou látku, kterou se snaží co nejpečlivěji didakticky zpracovat a podat žákům. Nenutí žáky k samostatnému myšlení a ani se nesnaží ho u nich rozvíjet.

2) **Oduševněně věcný typ učitele** vidí v učební látce pouze činitele, který formuluje poznávací procesy a intelekt u žáků. Ve svých žácích často vidí pouze pasivní bytosti, pro které logicky uspořádává učební látku. Žáky jako třídu nedokáže zaktivizovat, pracuje se skupinkou chápajících.

3) **Naivně osobní typ učitele** si počíná ve všech ohledech benevolentněji než ostatní typy učitelů. Jeho nejsilnějším faktorem je cit. Často mívá problémy s rodiči či s ostatními učiteli v učitelském sboru. Úspěšný bývá v oblasti, kde může působit citově. Daří se mu navodit spolupráci žáků ve skupince.

4) **Uvědoměle osobní typ učitele** neschematizuje učivo logicky ani mechanicky, charakterizován je spíše intelektuálním a volným jednáním. Vždy se starostlivě snaží zvážit význam myšlenkových celků učiva pro výstavbu žákovi osobnosti. Svoji osobnost plně angažuje jak ve vzdělávacím, tak ve výchovném působení. Žáky je velmi oblíbený.

### 1.5.4. Caselmannova typologie učitelů

Typologie dle Ch. Caselmana je jednou z novějších a je pokládána za jednu z nejpracovanějších. Také tato typologie je postavena především na tom, zda se učitel ve své práci více orientuje na učební problémy či na žákovu osobnost. Dle těchto kritérií Caselmann pojmenoval dva základní typy učitelů. Prvním z nich je **logotrop**, který klade důraz především na vzdělávání a vštěpování vědomostí. Druhým typem je **pajdotrop**, který je zaměřený především na žáka, jeho psychický rozvoj a formování. Každý z nich má další dva podtypy, vznikají tedy čtyři typy učitelů (Ďurič & Štefanovič, 1977):

1) **Filozoficky orientovaný logotrop** je typ učitele, pro kterého příznačný boj o osvojení, vypracování a prohloubení vlastního názoru na svět. Jako základní pedagogický cíl je vštěpit tento názor také žákům dle jeho vlastního chápání, málo či vůbec respektuje zkušenosti a názory žáků samotných.

2) **Odborně-vědecky orientovaný logotrop** je učitel, který se již od mládí orientoval na obor či předmět, který vyučuje. Proto také ve svém oboru pokládá vše za důležité a tak chce žáky naučit vše. Dokáže svůj předmět srozumitelně vysvětlit, vzbudit o něho zájem a tak se žákům lépe studuje. Má velký vzdělávací vliv. V požadavcích na žáky je však obvykle přísný a náročný. Postupně dozrává na typ vědce.

3) **Individuálně psychologicky orientovaný pjdotrop** je charakterizován úsilím pochopit žákovu osobnost a utvářet ji. Podstatu pedagogického působení vidí ve výchově, je pro něho příznačný rodičovský vztah k žákům. Projevuje se u něho úsilí vrátit na správnou cestu i ty žáky, o kterých ostatní učitelé již dávno pochybují.

4) **Všeobecně psychologicky orientovaný pjdotrop** je vyznačován výraznějšími racionálními prvky. Klade si výchovné otázky všeobecnějšího rázu než je utváření osobnosti jednotlivce. Často se věnuje pouze svým oblíbencům. Caselmann říká, že výskyt tohoto typu učitele není příliš obvyklý.

S dvojicí základních typů se dále kříží další, které jsou typologicky vyznačené chováním učitele ve třídě. Jedná se o dva následující typy (Ďurič & Štefanovič, 1977):

1) **Autoritativní typ učitele** je takový typ učitel, který chce vše do nejmenších podrobností řídit dle sebe, mít vše pod kontrolou. Stává se, že mu chybí smysl pro spravedlnost, humor či laskavost k žákům. Pokud však uvedené vlastnosti nepostrádá, může výchovně působit velmi dobře.

2) **Sociální typ učitele** bývá charakterizován tendencí přenechávat žákům větší volnost, nechce vládnout či nařizovat. Jeho úsilím je probouzet u žáků samostatnost a zodpovědnost. Nechce být žákům nadřízeným, ale spíše přítelem, místo nařízení jim chce dávat spíše přátelské rady. Typické je ustupování jeho osobnosti do pozadí v průběhu vyučování – to spíše organizuje, než vede. Pokud má slabou povahu, můžou se vyskytnout



problémy s dodržováním pravidel a pořádku ve třídě – to se může projevit i v pedagogické práci.

Dle pedagogických postupů potom Caselmann rozlišuje ještě další tři typy učitelů (Ďurič & Štefanovič, 1977):

1) **Vědecko-systematický typ učitele** bývá nejčastěji charakterizován svým racionálním a systematickým postupem ve vyučovací hodině. Má schopnost látku žákům správně vysvětlovat, vyvozovat vše postupně krok za krokem bez všelijakých přeskoků a nejasností. Jeho vyučovací postupy jsou blízké vědeckým metodám.

2) **Umělecký typ učitele** je takový učitel, pro kterého je při pronikání do učiva příznačná intuice a silně rozvinutá představivost v estetickém směru. Je charakterizován názorností a plastičností vysvětlování, mívá často silný výchovný vliv na žáky.

3) **Praktický typ učitele** obvykle mívá osobité organizační vlohy. Dobře rozvíjí názorné praktické myšlení u žáků. Těžko pochopitelné učivo dokáže vysvětlit pomocí příkladů, pomůcek či přísloví.

### 1.5.5. Význam typologií učitele

Význam rozdělení učitelů dle jejich osobnostních vlastností se skrývá v tom, že později umožňuje lepší poznání konkrétní učitelské osobnosti. Jedná se jednak o ty vlastnosti, které učitele reprezentují jako příslušníka daného typu a také ty vlastnosti, kterými se od daného typu odlišuje (Ďurič & Štefanovič, 1977).

Dané poznatky mohou pomoci lépe poznat sama sebe jako učitele. Jedná se o jakési zrcadlo, ve kterém může učitel lépe vidět své kladné i záporné vlastnosti, což má význam pro další sebevýchovu. Dále může typologie osobnostních vlastností učitelů přispět také k lepšímu poznání členů uvnitř učitelského sboru. Význam získává typologie také tehdy, kdy podle ní mohou nadřízení (ředitel školy, inspektor) lépe poznat své podřízené (učitele). Jedná se tedy o účinný nástroj při sebepoznávání, poznávání a hodnocení učitelovy osobnosti a pedagogické činnosti (Ďurič & Štefanovič, 1977).

### **1.5.6. Problémy spojené s typologiemi osobnosti učitele**

Typologie učitelských vlastností se však potýká s různými problémy. Největším problémem je skutečnost, že se dosud nepodařilo určit jednotné a vhodně zdůvodněné kritérium, dle kterého by se typologie měla realizovat. Neexistuje jednotná a všeobecně přijímaná typologie učitelů. Výše se setkáváme s několika druhy typologií, ovšem každá však má své nedostatky (Ďurič & Štefanovič, 1977).

Jedním z dalších problémů je otázka, zda se rozmanitost učitelských osobností dá vůbec zařadit do několika typů, respektive na kolik zařazení učitele k určitému typu charakterizuje jeho osobnost učitele (Ďurič & Štefanovič, 1977).

Výše uvedené problémy nás vedou ke zvýšené opatrnosti, pokud mluvíme o učiteli jako o příslušníkovi určitého typu. Je nutné dát pozor na to, aby nedošlo k předčasnému či nesprávnému zaškatulkování učitele (Ďurič & Štefanovič, 1977).

## **1.6. SOUČASNÁ, AKTUÁLNĚ ŘEŠENÁ TÉMATA**

V dnešní psychologii je aktuálně řešeno mnoho témat, která nějakým způsobem souvisejí s osobností učitele i s jeho profesí. Ne vždy je jasné, co je čím ovlivněno, ale jak můžeme vidět, čeští i zahraniční psychologové se v rámci výzkumů snaží o prozkoumání co největší části této skryté stránky. Zde uvádím ukázky několika témat, kterými by bylo jistě možné se zabývat podrobněji.

### **1.6.1. Učitelské stereotypy, generalizace o učitelích**

M. Benová (1972, 78) uvádí výstižnou definici, která nám přiblíží, co je to stereotyp: „V daném případě je to představa o učiteli, jakou má nějak vymezená společenská skupina, např. rodiče žáků nebo obyvatelé určitého města. Stereotyp není vymezen zcela přesně, poněvadž jednotliví členové téže skupiny se ve své představě (učitele, lékaře atp.) neshodují zcela.“ Na vytváření stereotypu se podílí časoprostorové hledisko, postoje společenské skupiny, u žáků jejich věk a předchozí zkušenosti, posuzování dle předmětu, který učitel vyučuje či vztah k ideálu učitele (Benová, 1972).

Anderson a Burns (1989; in Průcha, 2002) uvádějí 4 hlavní generalizace neboli zobecněné vědecké soudy o osobnosti učitele a jejím vlivu na výsledky edukačních procesů.

**a) Neexistuje univerzální definice dobrého či efektivního učitele.**

Autoři uvádějí, že rozsah učitelových profesních činností je tak velký a rozmanitý, že žádný z učitelů nemůže splňovat vše rovnoměrně. Dosavadní evaluace učitelů, založené pouze na jednotlivých, izolovaných kritériích musí být nahrazeny, protože jsou nedokonalé.

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

Druhá z uvedených generalizací je založena na výzkumných zjištěních, že se učitelé liší svými postoji, motivacemi, zájmy, hodnotovými preferencemi či očekáváními, které příliš nekorelují s učebními výsledky žáků. Nutno však podotknout, že jsou potvrzovány vztahy mezi učitelovými osobnostními vlastnostmi a jeho chováním ve třídě. Zejména pak postoje, které si učitel k jednotlivým žákům vytvoří, jsou promítány do komunikačních vztahů s těmito žáky.

**c) Charakteristiky učitelů nemají přímý vliv na prospěch žáků.**

Zde je důležitá skutečnost, že daná generalizace nevyklučuje fakt, že charakteristiky učitelů mají vliv na prospěch žáků, je však spíše zdůrazňováno, že tento vliv je zprostředkovaný a nepřímý. Učitelovy charakteristiky mohou, ale také nemusí přímo ovlivňovat způsoby jeho chování ve třídě.

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

V literatuře je obvykle popsán vývoj profesní dráhy pedagoga. Některé z charakteristik osobnosti učitelů jsou proměnné, jiné zůstávají stabilní. Není však prokázáno, že osobnostní charakteristiky, které se v průběhu života učitelů mohou měnit, se změní u každého pedagoga a ve stejném vývojovém bodě.

## **1.6.2. Představy o ideálním učiteli**

Jedná se o určité představy společnosti o tom, jaké vlastnosti a charakteristiky by měli mít učitelé. Tyto představy jsou poté pedagogy-teoretiky ztvárňovány do souborů požadovaných vlastností učitelů. Dříve se moc nemluvílo o tom, jakého by si přáli ideálního učitele žáci a studenti. V posledních letech jsou prováděny výzkumy a výsledné požadavky, společně s představami společnosti, jsou shrnovány pod tzv. profesní standardy, ke kterým směřuje výchova studentů na vysoké škole (Průcha, 2002).

Ideál učitele dle Keilhackera (1967, in Benová 1972) se liší dle věku studentů. Každý z žáků vidí učitele jinak a klade důraz na jinou vlastnost. Děti mladšího školního věku mají přání, aby učitelka byla hodná, milá, přátelská a veselá. Ve středním školním věku je zdůrazňováno porozumění dětem. Na střední škole se klade více důraz na to, aby učitel dokázal pochopit osobnost žáka. Každý si však pod názvem jedné vlastnosti může představit něco jiného.

V. Holeček (1997; in Průcha, 2002) provedl výzkum, ve kterém se zabýval ideálními vlastnostmi učitelů z pohledu žáků a studentů. Ve výzkumu byla použita australská posuzovací škála, která uplatňuje kritéria tří druhů vlastností, které by měl úspěšný učitel mít. Jedná se tedy o a) osobnostní vlastnosti, b) didaktické dovednosti, c) pedagogicko-psychologické vlastnosti. Z výsledků je možno zjistit, jak vidí ideálního a úspěšného učitele žáci. Dle výše uvedeného výzkumu by měl mít učitel především následující vlastnosti: přátelskost, spravedlnost, schopnost hodně naučit, nikoho nezesměšňovat, nedělat podrazy, vytvářet příjemnou atmosféru (Průcha, 2002).

## **1.6.3. Požadované charakteristické vlastnosti osobnosti učitele**

Požadované charakteristické vlastnosti učitelské osobnosti by měly být vyžadovány již na středních pedagogických školách, později na školách vysokých. Tyto vlastnosti, které jsou po učitelích vyžadovány, jsou většinou podobné s vlastnostmi, které jsou považovány za důležité u ideálního učitele. M. Benová (1972), která shrnula řadu výzkumů, uvádí mezi nejdůležitější osobnostní charakteristiky především spravedlnost, laskavost, schopnost učitele, porozumění a přátelství, znalost učební látky. V záporných

vlastnostech je pak mnohem výraznější nespravedlnost před špatnými didaktickými vlastnostmi či záporným vztahem k žákům.

Dále M. Benová (1972) také uvádí tzv. „desatero stoprocentního učitele“, které sestavili chlapci a děvčata na nejmenované brněnské škole. Žáci požadují, aby byl učitel spravedlivý, klidný a náročný, dále aby měl smysl pro humor, nezesměšňoval žáky a každou látku vykládal zajímavě.

Sledování osobnosti učitele se jeví jako nejjednodušší způsob poznání – musí se jednat o akční prostředí a reálné souvislosti, kde se vlastnosti osobnosti projevují nejlépe. R. Dytrychová a M. Krhutová (2009) uvádějí následující složky, které jsou důležité pro osobnost učitele a je možné je objevit v akčním prostředí jako např. ve škole či ve výchovně-vzdělávacím procesu:

- a) **Psychická odolnost** – pohled do podstaty a povahy problémových situací (odpovídající inteligenční úroveň, kreativita, operativní myšlení).
- b) **Adaptabilita a adjustabilita** – schopnost alternativního řešení situací, psychická flexibilita.
- c) **Schopnost osvojit si nové poznatky** – schopnost učit se a schopnost účinně regulovat své vnitřní a vnější aktivity.
- d) **Sociální empatie a komunikativnost.**

#### **1.6.4. Požadavky a nároky kladené na učitele**

Učitel je z hlediska vzdělávacího a výchovného procesu jedním z hlavních činitelů ovlivňujících budoucí generaci a tedy i společnost celkově. Na jeho osobnost, vzdělání, schopnosti, dovednosti a kompetence jsou kladeny vysoké požadavky, které neustále stoupají. Jako každé jiné povolání může profese učitele přinášet radost a uspokojení, ale také zátěž a zklamání. J. Čáp (1993) ve své publikaci sepsal následující požadavky a úkoly, které jsou kladené na učitele:

- Učitel by měl vyučovat a vzdělávat.
- Učitel musí mít dostatečně osvojený příslušný vědní obor a nadále se v něm zdokonalovat v závislosti na jeho dalším vývoji.

- Učitel vychovává žáky, rozvíjí jejich zájmy, schopnosti a charakter. K tomuto účelu je nutné dobře žáky znát a umět je poznávat. Učitel by zároveň měl být dobrým řečníkem i posluchačem.
- Učitel by si měl dobře osvojit a dále prohlubovat své pedagogické a psychologické poznatky, metody a způsoby myšlení, které jsou potřebné pro poznávání žáků a působení na ně.
- Důležitým požadavkem je adekvátně realizovaná interakce a komunikace se žáky, ale také s jejich rodiči, s ostatními učiteli a s nadřízenými.
- Učitel by měl zvládat organizovat vlastní různorodou činnost a koordinovat osoby i malé skupiny, které působí formativně na žáky.
- Učitel musí sledovat dění ve společnosti a ve svém okolí a případně se v adekvátní míře některých mimoškolních aktivit účastnit.
- U učitele je také požadováno, aby dbal o své tělesné a duševní zdraví, měl by soustavně poznávat a korigovat sebe sama a poskytovat tak žákům pozitivní model zralé osobnosti.

### **1.6.5. Ovlivnění osobnosti učitele stresem**

Každý člověk se ve svém každodenním životě setkává se stresem. Výjimkou nejsou ani pedagogové. Pro každého z nás je stresorem jiná událost. D. Fontana (2003) pojednává o učitelském stresu a uvádí, že stres sám o sobě není ani dobrý, ani špatný. S tím souvisí také myšlenka, že charakter stresu je ovlivňován intenzitou stresoru a mohutností psychofyzické odolnosti jedince. Je tedy možné, že některé stresory v nás vyvolávají drobné nepříjemnosti, některé mohou působit jako velmi ničivé tlaky a jiné mohou být vzrušující výzvou.

Dle genderově zaměřené studie E. Řehulky a O. Řehulkové (2001) jsou nejzávažnějšími školskými stresory pro ženy učitelky hlavně špatná atmosféra ve třídě, nevládnutelní žáci, velká pracovní zátěž či pocit bezmoci ve výchově. U mužů učitelů se jedná především o malý plat ve školství, malou možnost postupu na vyšší pozici, nekonceptnost školství či nezájem některých žáků o vyučování. Stres u žen učitelek je více spojován s efektivitou jejich pedagogické práce a souvisí s výchovnou činností. Stres u

mužů učitelů je spojen spíše s prestiží povolání učitele a oproti stresu žen učitelek je více zaměřen na vyučovací proces než na výchovu.

Ve výše uvedené studii bylo dále také zkoumáno, jak se učitelé a učitelky, kteří se setkávají se stresem na pracovišti, pokoušejí s těmito zátěžovými situacemi vyrovnat. Nyní tedy uvádím zjištěné copingové strategie, které byly uvedeny. Ženy učitelky se stresovým situacím snaží odolávat především trpělivostí a poznáním příčin, posilováním vlastního psychického a zdravotního stavu či hledáním sociální opory v jejich okolí. U mužů učitelů se na prvním místě mezi copingovými strategiemi objevuje také hledání příčin, dále pak individuální racionální řešení či přímé osobní řešení (Řehulka & Řehulková, 2001).

Další výzkum zabývající se průzkumem stresorů učitelské profese na základních a středních školách přichází s podobnými výsledky. Zkoumaný soubor zde za největší stresor považuje pracovní přetížení, vedení školy, neadekvátní chování žáků a nedostatek seberealizace. Autoři průzkumu prosazují názor, že jelikož učitelé ovlivňují prožívání, chování a duševní zdraví žáků, měla by být stabilita a vyrovnanost součástí osobnostního profilu učitele. Proto je také nutná snaha prosadit učitelům, co nejlepší podmínky, které budou obsahovat co nejméně stresorů (Holeček, Jiřincová, & Miňhová, 2001).

### **1.6.6. Osobnost učitele a syndrom vyhoření**

Efekt neboli syndrom vyhoření (burnout effect) je termín označující projevy vyčerpání (zejména se jedná o psychické síly), profesní ochablosti a apatičnosti. O efekt vyhasínání, jak je také někdy nazýván, se poprvé začali zajímat v 70. letech 19. století v USA, později se tento termín zavedl i v ostatních zemích. V posledních několika letech se provádějí četné výzkumy na toto téma také u nás. Syndrom vyhoření se většinou dává do souvislosti se stresovými faktory (Průcha, 2002).

J. Vymětal (2010) syndrom vyhoření popisuje jako následek dlouhotrvajícího stresu a vysoké psychické zátěže. Pracovník, který je tímto syndromem postižený, postupně ztrácí energii, stává se vyčerpaným až depresivním a ve své práci nevidí smysl. Tento stav postupně ovlivňuje nejen pracovní život postiženého, ale také jeho osobní život. Vzhledem k množství stresových podnětů v profesi učitele je toto povolání řazeno mezi jednu z profesí s vyšší náchylností ke vzniku syndromu vyhoření.

## **1.6.7. Vztah učitele se žáky, ostatními pedagogy, rodiči**

### **1.6.7.1. Vztah učitele se žáky**

Pro žáky je učitel významnou osobností v jejich životě. Může působit silně a příznivě či také nepříznivě, a to jak výchovným působením, tak komunikací, interakcí, vztahem k žákům a hlavně svojí osobností. Pro dítě či mladistvého se často stává modelem a měl by tedy jako model vystupovat. Od pedagoga se očekává, že bude žáky vzdělávat a vychovávat. Žáci potřebují učitele jako celou osobnost s lidským vztahem a porozuměním (Čáp & Mareš, 2001).

Ve výchovně-vzdělávacím procesu vždy dochází k interakci mezi učitelem a žákem. Podstatou výchovného působení učitelovy osobnosti je, že se snaží svým vlivem vytvářet osobnost žáka. Učitel na žáky působí také svými vlastnostmi, názorovými postoji a celou osobností. Je nutno učitelovu osobnost chápat jako souhrn vědomostí, způsobilostí, osobních vlastností a způsobu chování. Učitel působí jako vzor, kterého žáci často napodobují. Pokud má učitel určité nedostatky v chování, může být vliv na žáka i záporný (Ďurič & Štefanovič, 1977).

Na univerzitě v Pensylvánii se pokusily vytvořit teorii o chování učitele ve třídě a jeho vztahu k žákům. Použit byl vůdcovský názorový dotazník modifikovaný pro školní kontext, odpovědělo celkem 544 respondentů. Výsledky uvádějí, že učitelé se ve třídě chovají jako vedoucí a studenti pak jako jejich následovatelé, jelikož nemají jinou možnost. V závislosti na tom byly také definovány dva hlavní směry, na které se učitelé mohou orientovat – jde o orientaci na člověka (žáka) či orientaci na práci – vzdělávací a výchovný úkol (Landy & Lamiell-Landy, 1978).

### **1.6.7.2. Vztah učitele s ostatními pedagogy**

Ve vztahu učitele a ostatních pedagogů, jeho kolegů, se odráží mnoho činitelů. Jde např. o běžné problémy týkající se zbytečných otázek na poradách, tvoření skupin, které vytvářejí nátlak svými protikladnými názory. Dále se mohou do vztahu promítnout organizační problémy, kdy jsou učitelé zavaleni příliš mnoha úkoly, práce je rutinní a chybí určité pokyny od vedení. Pozitivně může vztahy mezi učiteli ovlivnit vstřícná



atmosféra či angažované chování, kde je vidět radost z práce a pochopení i pro slabé stránky kolegů. Velmi důležitá je také spolupráce pedagogů při tvorbě pracovních plánů, rozvrhů, ale také pro celkové pozitivní klima na škole (Grecmanová, 2008).

### **1.6.7.3. Vztah učitele s rodiči žáků**

Bez dobrých vztahů a kooperace mezi učiteli a rodiči by nemohlo vzdělávání mládeže fungovat úspěšně. Rodina a škola spolu musí komunikovat a kooperovat. Učitelé by měli informovat rodinu o dění ve škole, prospěchu žáka a jeho chování. Rodiče nemají být jen pasivními pozorovateli, ale měli by se školou spolupracovat a pomáhat jí při edukaci. Učitelé a rodiče by měli být v neustálém kontaktu. Záleží ovšem na přístupu obou stran, jak se této úlohy zhostí. Učitel by měl projevit snahu se s rodiči svých žáků seznámit a navrhnout jim, jakým způsobem je bude informovat o prospěchu jejich dítěte a o dění ve škole. Samozřejmostí by měla být pravidelná účast rodičů na třídních schůzkách a informacích (Průcha, 2006).

### **1.6.8. Souvislost mezi osobností učitele a školním či třídním klimatem**

„Učitel je zásadním činitelem klimatu školy. Jeho věk, pohlaví, motivy, hodnoty, zájmy, postoje k výuce atd. ovlivňují různou intenzitou klima výuky“ (Grecmanová, 2008, 63). Důležitou součástí klima školy je také spokojenost učitelů ve škole a osobnostní rozvoj učitelů. H. Grecmanová (2008) uvádí výzkumy týkající se souvislosti mezi pohlavím učitelů a vyučovacím klimatem, jako významnější však považuje souvislost postojů učitelů ve vztahu k jejich profesi. Zvláště významná je pak u učitelů jejich senzibilita, schopnost empatie, akceptování žáků a respekt k nim, také svobodné jednání. Další autoři považují za zásadní faktory na klima školy individuální chování každého učitele, míru jeho autoritativnosti, strukturovanost a organizovanost výuky, otevřenost a přívětivost k žákům, jistotu učitele ve vyučování a také jeho zdravotní stav.

## **1.7. PŘÍSTUPY K OSOBNOSTI UČITELE A METODY JEHO ZKOUMÁNÍ**

### **1.7.1. Dvě cesty zkoumání charakteristik učitelů**

#### **1.7.1.1. Normativní přístup**

Cílem normativního přístupu je určit, jaký má učitel být, jaké má mít předpoklady a vlastnosti, také jak má dosahovat úspěchu ve výchovně vzdělávací práci se žáky (Ďurič & Štefanovič, 1977).

Při uplatňování normativního přístupu je uplatňována deduktivní metoda, která určuje ideální obraz učitele – vychovatele, ke kterému by se měl blížit každý dobrý učitel. Dále je také používána historická metoda, pomocí které se stanovují učitelské vlastnosti, které byly v dějinách u různých pedagogů považovány za žádoucí a vítané (Ďurič & Štefanovič, 1977).

#### **1.7.1.2. Analytický přístup**

Cílem analytického přístupu je určit, jaké má učitel ve skutečnosti vlastnosti. Při jeho uplatňování je užívána induktivní metoda. Výsledky zkoumání učitelovy osobnosti z tohoto hlediska poté přispívají k psychologické charakteristice reálných učitelských vlastností osobnosti (Ďurič & Štefanovič, 1977).

Jednou z nejčastěji používaných metod tohoto přístupu je analýza výpovědí žáků o svých učitelích. Tato analýza obsahuje kladnou i zápornou charakteristiku učitelových vlastností (Ďurič & Štefanovič, 1977).

Psychologie učitelovy osobnosti není úplná bez procesu jejího utváření. Je proto také nutné se zamyslet nad analýzou podstaty a dosahu výchovně – vzdělávacího vlivu na žáky (Ďurič & Štefanovič, 1977).

## 2. ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST

### 2.1. DEFINICE ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI

Životní spokojenost je v dnešní době hodně diskutované téma, kterému je věnováno mnoho pozornosti v sociologických, psychologických i lékařských výzkumech. I přesto však prozatím neexistuje přesná a obecně platná definice, která by tento fenomén vystihovala.

Životní spokojenost je považována za subjektivní kritérium pozitivního hodnocení činností a prožívání jevů a stavů života člověka. S postupem času a pod vlivem zkušeností a dalších okolností se tento subjektivní pohled na spokojenost s vlastním životem postupně vyvíjí a mění. Životní spokojenost je však stále nejzákladnější cíl, kterého se snaží v životě dosáhnout každý člověk (Křivohlavý J. , 2001).

D. Hamplová (2004) popisuje dvě hlediska, dle kterých lze nahlížet na životní spokojenost. První, subjektivní hledisko, zahrnuje vlastní vnímání spokojenosti se svým postavením ve společnosti a v kontextu vlastních zájmů, cílů a očekávání. Druhé, objektivní hledisko, zahrnuje faktory jako zdravotní stav, demografické, sociální a ekonomické podmínky. Tyto dvě hlediska jsou propojeny a není možné je od sebe odloučit. D. Hamplová (2006) dále také rozlišuje dvě základní komponenty životní spokojenosti.

- a) **kognitivní komponenta** – obsahuje především rozumové hodnocení vlastního života
- b) **afektivní komponenta** – zahrnuje emoční prožívání daného člověka

Oproti tomu E. Diener (2009) předpokládá, že životní spokojenost je sycena následujícími čtyřmi komponentami, které spolu vzájemně korelují:

- a) **kognitivní komponenta** – zahrnuje subjektivní hodnocení člověka se svým životem
- b) **štěstí** – vyjadřuje hodnocení prožitkové stránky vlastního života
- c) **pozitivní efekt** – jeho součástí je frekvence kladných emocí, hlavně radosti
- d) **negativní efekt** – zahrnuje frekvenci prožívání negativních emocí (pocit strachu a deprese)

## **2.2. TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ**

### **2.2.1. Osobní pohoda**

Podobně jako životní spokojenost, také osobní pohoda je v popředí zájmu mnoha výzkumů jak psychologických, tak i sociologických. V minulosti vzniklo mnoho domněnek a různých teorií, ovšem vědecké bádání započalo až v 80. letech 20. století. Tehdy také vznikla nová psychologická disciplína Psychologie osobní pohody (Blatný, Dosedlová, Kebza, & Šolcová, 2005). V současnosti tedy stále existuje mnoho odborných i laických termínů, podle kterých je možné osobní pohodu nazvat.

V české i anglosaské literatuře je velmi často používán pojem well-being či subjective well-being. Blatný, Dosedlová, Kebza & Šolcová (2005, 12) nám podávají jednu z nejtradičnějších a všeobecně přijímaných definic: „Well-being je subjektivní reflexe lidského prožívání a hodnocení vztahu k sobě i okolnímu světu a jeho psychologického zpracování.“ Jedná se tedy o dlouhodobý emoční stav, ve kterém je reflektována spokojenost jedince s jeho životem.

Well-being zahrnuje tři základní složky: emotivní, kognitivní a postojeová složka, dále pak má strukturu šesti základních dimenzí: sebedpřijetí, pozitivní vztahy s druhými, autonomie, zvládání životního prostředí, smysl života a osobní rozvoj (Blatný, Dosedlová, Kebza, & Šolcová, 2005).

### **2.2.2. Štěstí**

Pojem štěstí neboli happiness považuje E. Diener (2009) za příliš vágní a zpopularizovaný. Říká, že štěstí popisuje pouze aktuálně prožívané pozitivní emoce a nelze pomocí něho hodnotit celkové prožívání života jedince.

### **2.2.3. Flow**

Termín flow označuje v psychologii jev, který se projevuje jako přívál aktivity, zájmu a nadšení z určité činnosti, které se jedinec věnuje tak dlouho, dokud ji kompletně nedokončí. Jedná se o činnost, která přesahuje naše běžné schopnosti a dovednosti,

považujeme ji za výzvu, které nejsme schopni odolat. Jde o totální ponoření se do toho, co děláme (Csikszentmihalyi, 1996).

M. Csikszentmihalyi (1996) identifikoval 9 faktorů, které stav flow doprovázejí. Jedná se o:

- 1) Jasně cíle – úroveň těchto cílů musí pro člověka představovat určitou výzvu.
- 2) Intenzivní koncentrace.
- 3) Přiměřená obtížnost úkolu, tedy šance na jeho úspěšné dokončení.
- 4) Jednoznačná a okamžitá zpětná vazba.
- 5) Pocit kontroly.
- 6) Vnitřní motivace.
- 7) Pocit hlubokého zaujetí úkolem bez pocitu přehnané námahy. Vypuzení běžných myšlenek z mysli.
- 8) Absence starostí o vlastní já – člověk si neuvědomuje bazální potřeby jako únavu či hlad.
- 9) Změna ve vnímání času.

Kombinace výše zmíněných prvků vyvolává pocit hluboké radosti. Lidé jsou díky tomu ochotni obětovat velkou část svojí energie jen kvůli znovuzžití tohoto pocitu. M. Csikszentmihalyi (1996, 103) uvádí: „Klíčovým prvkem optimálního zážitku je to, že se stává sám sobě cílem.“

#### **2.2.4. Kvalita života**

„Kvalita života je to, jak jedinec vnímá své postavení ve světě v kontextu kultury a hodnotových systémů, ve kterých žije, a ve vztahu k jeho osobním cílům, očekáváním, zájmům a životnímu stylu“ (Světová zdravotnická organizace)

J. Džuka (2004) definuje a doporučuje měřit tři základní konstrukty v rámci kategorie kvality života. Jedná se o:

- Objektivní kvalitu života – objektivní podmínky života osoby (nejsou autorem považovány za objekt psychologického výzkumu)

- Subjektivní kvalitu života – na základě individuálního úsudku hodnocené podmínky života osoby (toto kognitivní hodnocení naplňuje konstrukt individuálním obsahem)
- Subjektivní pohodu – emocionálním systémem hodnocené podmínky vlastního života – frekvence pozitivních a negativních emocí

## **2.3. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST**

Faktory, které ovlivňují životní spokojenost, se staly středem zájmu mnoha výzkumů v posledních několika desetiletích. Životní spokojenost je ovlivňována mnoha faktory a někdy může být také výsledkem vzájemného působení několika faktorů. Zkoumáním faktorů, které ovlivňují životní spokojenost, se zabýval E. Diener, M. Suh, R.E. Lucas a H.L. Smith ve výzkumné studii Subjective Well-Being: Three Decades of Progress (1999). Mezi hlavní faktory, kterými se dále budu zabývat, patří: demografické faktory, faktory chování a projevů chování, osobnostní faktory a biologické faktory.

### **2.3.1. Demografické faktory**

Mezi demografické faktory řadíme především pohlaví, věk, vzdělání, zaměstnání, příjem, rodinu a manželství.

#### **Pohlaví a věk**

Ze studií, které se zabývaly vlivem pohlaví na životní spokojenost, vyplývá, že mezi pohlavími neexistuje významný rozdíl v prožívání životní spokojenosti. Ženy a muži se však liší ve vnímání jednotlivých dimenzí životní spokojenosti. Pro ženy jsou mnohem důležitější rodinné, partnerské a přátelské vztahy, muži upřednostňují dimenze sociálního postavení, práce a financí.

Další proměnnou, která může ovlivňovat životní spokojenost, je věk. Obecně je předpokládáno, že ve vyšším věku dochází ke zhoršování zdravotního stavu člověka, což má i následek na jeho životní spokojenost. Z tohoto hlediska však bylo zjištěno, že

se vzrůstajícím věkem dochází k mírnému vzrůstání životní spokojenosti, což ukazuje schopnost člověka přizpůsobit se měnícím se podmínkám.

### **Vzdělání, zaměstnání a příjem**

Vzdělání je dalším demografickým faktorem, který ovlivňuje životní spokojenost, především pak u lidí s nižším příjmem a u lidí z chudých zemí. Vzdelání má však na životní spokojenost pouze nepřímý vliv. Životní spokojenost může být pomocí vzdělání zvyšována v případě, že člověku umožňuje lépe plnit jeho cíle a lépe se adaptovat na změny v jeho okolí.

S tím souvisí další faktor a to zaměstnání – důležitý je hlavně fakt, zda člověk práci vůbec má, teprve potom hraje roli to, zda a v jaké míře je se svou prací spokojen. Je obecně zjištěno, že nezaměstnaní lidé vykazují nižší životní spokojenost, potýkají se s větším stresem a je u nich zaznamenána vyšší míra sebevraždy.

Jako třetí, a také důležitý faktor v této kategorii, je řazen příjem. Životní spokojenost ve vztahu k příjmům jedince byla již také zkoumána z mnoha pohledů. U extrémně bohatých lidí byl prokázán velmi malý efekt příjmu na životní spokojenost. Studie dokazují, že zvýšení platu není vždy spojeno s růstem životní spokojenosti. Většinou však při změně platu dojde také k přechodnému snížení či zvýšení životní spokojenosti jedince, avšak po určité době se člověk na novou úroveň platu adaptuje.

### **Rodina a manželství**

Partnerství, manželství a rodičovství rozhodně hrají velkou roli v životě každého člověka, proto je také vcelku jasné, že životní spokojenost bude tímto faktorem méně či více ovlivněna. Mezi manželstvím a životní spokojeností byla prokázána obousměrnost vztahu. Z toho vyplývá, že šťastní a spokojení lidé s větší pravděpodobností vstoupí do manželství a naopak. Lidé žijící v manželství vypovídají o vyšší životní spokojenosti a větší míře štěstí. Můžeme tedy vidět, že manželství přináší množství výhod, které životní spokojenost zvyšují. Osoby, které žijí v manželském svazku nebo dlouholetém partnerství jsou celkově spokojenější se svým životem, bývají zdravější a obecně se dožívají vyššího

věku. Překvapující jsou studie týkající se rodičovství, kde je vztah k životní spokojenosti spíše nevýznamný, někdy dokonce až negativní.

### **2.3.2. Faktory chování a projevů chování**

Jako faktory chování a faktory projevů chování by se dal zařadit hlavně sociální kontakt, sociální aktivita a životní události.

#### **Sociální kontakt a sociální aktivita**

Vztah mezi životní spokojeností a sociálním kontaktem a aktivitou je dle výzkumů složitější, než se na první pohled zdá. Výzkumně je dokázáno, že více sociálního kontaktu vede k vyšší životní spokojenosti a na druhé straně také to, že čím je vyšší životní spokojenost, tím raději lidé do společnosti chodí. Sociální kontakt významně ovlivňuje pocit spokojenosti, jak z hlediska kvantity, tak z hlediska kvality rozvoje. Člověku přináší pocit štěstí také už samotný fakt, že se angažuje v nějaké aktivitě či činnosti (koníčky, účast v organizacích, apod.).

#### **Životní události**

Životní události jsou jedním z faktorů, které mají k životní spokojenosti mírný vztah. Životní události způsobují změny v životní spokojenosti jen v případě, že se významně odchýlí od běžné životní zkušenosti, po určitém čase se člověk na tyto okolnosti adaptuje a životní spokojenost se vrátí na svoji obvyklou úroveň.

### **2.3.3. Osobnostní faktory**

Jako osobnostní faktory jsou brány především sebeúcta, temperamentové charakteristiky, inteligence, internalita, optimismus a pozitivní iluze.



## **Osobnostní faktory a sebeúcta**

Osobnostní faktory jsou jedním z nejdůležitějších prediktorů životní spokojenosti člověka, ovlivňují subjektivní pocit pohody, mají svoji nezastupitelnou pozici. Sebeúcta, spokojenost se sebou samým vykazuje největší korelaci s životní spokojeností ze všech zkoumaných proměnných. Zajímavým zjištěním byl fakt, že sebeúcta u lidí klesá v případě, že jsou nešťastní. Toto zjištění naznačuje obousměrný vztah mezi sebeúctou a životní spokojeností.

## **Temperamentové charakteristiky**

Temperamentové charakteristiky jsou z dlouhodobějšího hlediska spolehlivějším predátorem životní spokojenosti než objektivní životní události. Výzkumy ukazují, že emočně stabilní osoby a lidé extravertně orientovaní jsou spokojenější se svým životem než introvertně orientovaní lidé a neurotici. S typem temperamentu také významně souvisí spokojenost s vlastní osobou.

### **2.3.4. Biologické faktory**

Mezi biologické faktory řadíme zdraví. Jeho efekt na životní spokojenost závisí na individuálním vnímání situace. Životní spokojenost klesá, pokud člověk trpí vážnými zdravotními problémy, které mu znemožňují plnit subjektivně důležité cíle. Pokud onemocnění není příliš závažné, po prvotním zotavení dochází k adaptaci a neprojevují se změny v prožívané životní spokojenosti.

## **2.4. PŘÍSTUPY K ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI A METODY JEJÍHO ZKOUMÁNÍ**

Životní spokojenost je velmi komplexní pojem, který stále není dostatečně vymezený. V dnešní době existuje celá řada metod a nástrojů, které mohou jednotlivé složky a dimenze životní spokojenosti zjišťovat, měřit a zkoumat. Na fenomén životní

spokojenosti však působí obrovské množství proměnných, které prozatím nejsme schopni vědecky postihnout (Fahrenberg, Kurtek, Schumacher, & Brähler, 2001).

Na počátku zkoumání životní spokojenosti a kvality života převažovalo hodnocení druhou osobou, které bylo úzce spojováno se sledováním vnějších kritérií. Tento typ zkoumání byl používán především ve zdravotnictví. Postupem času však bylo zaznamenáno vysoké narušení hodnocení osobností hodnotitele, proto byl později požadován názor více hodnotitelů. Praxe však nicméně ukázala, že hodnocení životní spokojenosti a kvality života druhou osobou neodpovídá reálnému prožívání posuzované osoby, proto začaly být konstruovány sebeposuzovací a sebehodnotící metody, které mají vyšší vypovídací hodnotu (Křivohlavý, 2001).

Nejčastěji jsou dnes používány dotazníky či škálové stupnice, které slouží k zachycení celkové životní spokojenosti člověka nebo k zjištění životní spokojenosti v jednotlivých dimenzích a aspektech. Jedinec zde má za úkol hodnotit úroveň kvality života na dané stupnici či souhlasem/nesouhlasem s daným tvrzením. V České republice je ke zjišťování životní spokojenosti nejčastěji používán Dotazník životní spokojenosti (Fahrenberg, Kurtek, Schumacher, & Brähler, 2001). Tento dotazník byl použit i v našem výzkumu a bude podrobněji popsán později.

J. Křivohlavý (2001) obecně uvádí tři hlavní skupiny metod, kterými je kvalita života a životní spokojenosti v dnešní době zkoumána:

- a) Metody měření, kde kvalitu hodnotí druhá osoba.
- b) Metody měření, kde hodnotitelem je sama daná osoba.
- c) Metody smíšené, které vznikají kombinací prvních dvou typů.

### **3. VÝZKUMY TÝKAJÍCÍ SE OSOBNOSTNÍCH CHARAKTERISTIK A ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI UČITELŮ**

Následující kapitola je zaměřená na výzkumy, které různými metodami zkoumají osobnostní charakteristiky a životní spokojenost u učitelů. Tato profesní skupina je zkoumána velmi často a z různých hledisek – jedná se např. o: rozdíly mezi pohlavím, věk učitelů, dosažené vzdělání, délka praxe, motivace pro výkon tohoto povolání, porovnání různých typů škol (ZŠ, SŠ, VŠ), rozdíly mezi učiteli jednotlivých předmětů, srovnání učitelů pracujících na menších a větších školách atp.

#### **3.1. VÝZKUMY OSOBNOSTNÍCH CHARAKTERISTIK UČITELŮ**

Tato diplomová práce navazuje na původní postupovou diplomovou práci „Osobnostní charakteristiky učitelů ZŠ a SŠ“. Původní výsledky ukázaly signifikantní výsledek mezi populačním průměrem a průměrem souboru učitelů (na hladině  $\alpha=0,01$ ) u čtyř osobnostních dimenzí z pěti (Halešová, 2012).

E. Řehulka a O. Řehulková (2001) se zabývali zkoumáním pedagogů základních škol z genderového hlediska. Výzkum byl zaměřen především na rozdíly učitelů a učitelek z hlediska motivace pro výkon tohoto povolání. Mimo jiné však také zjišťovali charakteristiky sociální role učitelů očekávané z pohledu žáků a rodičů. Dle rodičů jsou mezi hlavními třemi charakteristikami učitelek: emoce, chápání a slabost. U učitelů se z pohledu rodičů jedná spíše o: racionalitu, rozkazy a sílu. Celkově je tedy možné říci, že rodiče mají o učitelích a učitelkách náročné a velmi konkrétní představy, které jsou z velké části pozitivní. První tři místa charakteristiky učitelek dle žáků obsadila emocionálnost, práce bez plánu a fakt, že jsou hodné. Tři hlavní charakteristiky u učitelů pak byly lhostejnost, um vysvětlovat a klidnost. I výsledky této kategorie jsou zajímavé a vcelku očekávané. Výsledky studie potvrdily, že genderové hledisko je při určitých povoláních, jako je např. učitelská práce, velmi důležité. Studie následně také prokázala, že ženy mají pro pedagogickou práci vhodnější charakteristiky a vlastnosti než muži.

M. Hřebíčková (2011) uvádí, že v oblasti pedagogické praxe lze využít především údaje o míře otevřenosti vůči zkušenostem a svědomitosti. Ve svém výzkumu z roku 2003

zkoumala sebesouzení učitelů na škále neuroticismu, které pak porovnávala s kontrolní skupinou stejně starých lidí a s posouzením učitelů prováděným jinými (partnery, příbuznými, přáteli). Na škále neuroticismu nebyly nalezeny statisticky významné odlišnosti mezi učiteli a kontrolní skupinou ani mezi sebesouzením učitelů a posouzením jinými.

### **3.2. VÝZKUMY ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI UČITELŮ**

B. C. Patrick, J. Hisley a T. Kempler (2000) uvádějí svá zjištění, že učitelé, kteří jsou se svým životem spokojeni, jsou motivovaní a nadšení pro své povolání. Lépe dokáží motivovat a povzbuzovat své studenty. Dále jsou také schopni lépe zvládat každodenní stresové situace, které jejich práce přináší.

P. Bricheno, S. Brown a S. Lubansky (2009) se ve své studii zaměřili na životní spokojenosti v rámci profese učitele. Uvádějí, že nižší životní spokojenost se obvykle objevuje u mužů, kteří pracují jako učitelé, dále pak u starších a zkušenějších pedagogů obou pohlaví. Jako možné důvody uvádějí především lepší vybavenost učitelek ke zvládnutí stresových situací, z hlediska věku mezi důvody nižší spokojenosti řadí zhoršující se schopnosti starších pedagogů zvládat stresové situace v jejich každodenní práci.

K. Paulík (1999) se zabýval životní a pracovní spokojeností u učitelů v České republice. Výzkum byl proveden na vzorku 1280 učitelů a učitelek základních, středních a vysokých škol. Jeho výzkum ukázal snižující se životní spokojenost se zvyšujícím se věkem a to především u učitelek na středních školách a druhém stupni škol základních – právě tam byla také zjištěna nejnižší životní spokojenost. Statisticky významný rozdíl byl zaznamenán mezi učiteli na první a druhém stupni ZŠ – učitelé na prvním stupni ZŠ jsou celkově spokojenější než učitelé na druhém stupni ZŠ. Dalším zjištěním byla průměrně nižší celková životní spokojenost u mužů učitelů, především pak na středních školách. Nejvyšší pracovní spokojenost byla zjištěna na vysokých školách.

### **3.3. VÝZKUMY OSOBNOSTNÍCH CHARAKTERISTIK A ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI UČITELŮ**

Jedním z velmi zajímavých výzkumů, který se týká učitelů, je výzkum M. Popelkové, A. Šiškové a M. Začkové (2010). Tento výzkum se zabývá analýzou životní spokojenosti učitelů ve vztahu s jejich osobnostními vlastnostmi. Druhým cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, které faktory u učitele přispívají či nepřispívají k pocitu jejich spokojenosti. Aplikován byl Dotazník životní spokojenosti, pětifaktorový osobnostní inventář NEO-FFI a Rosenbergova škála sebehodnocení. Z výsledků získaných pomocí pětifaktorového osobnostního inventáře a Rosenbergovy škály sebehodnocení v celkových průměrných výsledcích nejvyššího skóre dosáhla charakteristika svědomitosti (34,29), následovalo sebehodnocení (32,18) a s malým odstupem přívětivost (32,03), nižší průměrné skóre měla extraverte (29,95) a otevřenost vůči zkušenostem (26,09) a nejnižšího skóre dosáhla dimenze neuroticismu (21,55). Výzkum se ovšem zabýval především tím, zda mají tyto osobnostní charakteristiky souvislost s životní spokojeností. Předpokladem bylo, že každá z výše uvedených charakteristik bude významně přispívat k životní spokojenosti učitelů. Po vyhodnocení Dotazníku životní spokojenosti byl zjištěn významný pozitivní vztah mezi životní spokojeností učitelů a charakteristikami extraverte, přívětivosti a svědomitosti. Pozitivní vztah byl také mezi životní spokojeností a sebehodnocením učitelů. Dále byl zaznamenán významný negativní vztah mezi životní spokojeností a neuroticismem učitelů. Vztah mezi životní spokojeností učitelů a otevřeností vůči zkušenostem potvrzen nebyl.

# VÝZKUMNÁ ČÁST DIPLOMOVÉ PRÁCE

## 4. VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A HYPOTÉZY

### 4.1. VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Výzkumný problém projektu IGA, s pracovním názvem „Učitel“, který byl realizovaný na katedře psychologie v Olomouci v letech 2010 až 2012, ze kterého vychází i tato práce, je zmapování a komplexní prozkoumání pojmu učitel, včetně jeho vyučovacího stylu, osobnostních charakteristik, životní spokojenosti či kariérových kotev. Tato diplomová práce je pak úzce zaměřena na osobnostní charakteristiky pedagogů a jejich životní spokojenost.

Cílovou zkoumanou skupinu tvoří učitelé základních a středních škol v rámci celé České republiky. Předmětem výzkumu je zjistit, zda jednotlivé osobnostní charakteristiky učitelů mají vztah k jejich životní spokojenosti.

### 4.2. CÍLE PRÁCE, PŘEDPOKLADY A HYPOTÉZY

Cílem práce je prozkoumat životní spokojenost učitelů a jejich osobnostní charakteristiky. Dalším cílem je zjistit, jaký je vztah jednotlivých osobnostních charakteristik pedagogů s celkovou životní spokojeností.

Na základě cílů práce, a dříve provedených výzkumů, byly zvoleny následující hypotézy. Hypotéza H5 byla na základě předchozího výzkumu, který je uveden v teoretické části práce, formulována jako hypotéza nulová.

H1: U učitelů na základních a středních školách existuje významný negativní vztah mezi jejich celkovou životní spokojeností a mírou neuroticismu.

H2: U učitelů na základních a středních školách existuje významný pozitivní vztah mezi jejich celkovou životní spokojeností a mírou extroverze.

H3: U učitelů na základních a středních školách existuje významný pozitivní vztah mezi jejich celkovou životní spokojeností a mírou přívětivosti.

H4: U učitelů na základních a středních školách existuje významný pozitivní vztah mezi jejich celkovou životní spokojeností a mírou svědomitosti.

H5: U učitelů na základních a středních školách neexistuje vztah mezi jejich celkovou životní spokojeností a mírou otevřenosti vůči zkušenostem.

## **5. POPIS ZVOLENÉHO METODOLOGICKÉHO RÁMCE A DAT**

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

Pro účely této diplomové práce byl zvolen kvantitativní typ výzkumu. Hlavním výzkumným nástrojem byl osobnostní inventář NEO Big Five a Dotazník Životní spokojenosti. Tyto dva dotazníky byly zařazeny v testové baterii dotazníků, která byla předložena učitelům a celkově obsahovala pět dotazníků (Dotazník mapující demografické údaje, Dotazník Životní spokojenosti, Dotazník vyučovacích stylů, Osobnostní inventář NEO Big Five a Dotazník kariérových kotev). Baterie dotazníků byla administrována v období od jara 2010 až do jara 2014 různými administrátory z řad studentů katedry psychologie v Olomouci. Administrace probíhala v rozdílném časovém intervalu a v odlišných situacích. Všechny dotazníky byly administrovány formou „tužka-papír“.

#### **5.1.1. Osobnostní inventář NEO Big Five**

NEO Big Five je standardizovaný osobnostní inventář autorů P. T. Costyho a R. R. McCraea, použita byla česká verze přeložená M. Hřebíčkovou a T. Urbánkem (2001).

Inventář byl sestaven na základě tzv. lexikální hypotézy, pomocí faktorové analýzy za předpokladu, že v jazyce se skrývají nejpodstatnější rozdíly. NEO Big Five pracuje s Likertovými škálami se stupnicí o rozsahu pěti bodů (0 vůbec nevystihuje – 4 úplně vystihuje), celkem má 60 otázek. Vyhodnocování dotazníků probíhá pomocí skórovací šablony, která udává bodové ohodnocení jednotlivých odpovědí (0 až 4 body) a rozděluje položky dle pěti základních osobnostních dimenzí – každá dimenze je sycena 12 položkami. Získané bodové součty (hrubé skóry) je poté nutno dle věku a pohlaví probanda převést na percentilové výsledky.

Stručný popis jednotlivých osobnostních dimenzí:

#### **Neuroticismus**

Kategorie neuroticismu zjišťuje míru přizpůsobení nebo emocionální nestabilitu (neuroticismus). Dokáže rozlišit jedince náchylné k psychickému vyčerpání od jedinců



vyrovnaných a odolných vůči vyčerpání (Hřebíčková & Urbánek, 2001). Nejedná se o psychiatrickou diagnózu. Zahrnuje charakteristiky, kterými se lidé liší. Kategorie neuroticismu zjišťuje, jak jsou prožívány negativní emoce, např. strach, sklíčenost, rozpaky. Emocionální nestabilita neboli neuroticismus je zde chápána jako obtížné vyrovnávání se s problémy každodenního života, je vymezována také impulzivností, která je charakterizována neschopností kontrolovat své touhy a nutkání (Hřebíčková, 2011).

Jedinci, kteří mají vysoký skóre v kategorii neuroticismu, jsou popisováni jako psychicky nestabilní a jejich psychická vyrovnanost bývá snadno narušitelná. Častěji jsou u těchto jedinců také uváděny negativní prožitky a obtíže při snaze je překonat. Často se cítí zahanbeni, nejistí, nervózní, intenzivně prožívají strach, obavy či smutek (Hřebíčková, 2011).

Osoby, které mají nízký skóre v kategorii neuroticismu, jsou popisovány jako emocionálně stabilní, klidné, vyrovnané, bezstarostné. Stresující situace je nedokáží snadno vyvést z míry. Mohou být druhými považováni až za necitlivé. Vysoký ani nízký skóre však nevypovídá o nějaké psychiatrické poruše (Hřebíčková, 2011).

## **Extraverze**

Druhá kategorie – extraverze – zjišťuje kvantitu a kvalitu interpersonálních interakcí, potřebu stimulace a úroveň aktivace. Tato kategorie zahrnuje velkou škálu individuálních odlišností (Hřebíčková & Urbánek, 2001).

Jedinci s vysokým skórem, bývají označováni jako extraverti. Obvykle bývají společenšší, hovorní, přátelští, dále jsou také popisováni jako sebejistí, aktivní, energičtí, veselí a optimističtí. Extraverti mají rádi společnost a druhé lidi, obvykle baví společnost, jsou rádi součástí skupin a často se zúčastňují různých společenských setkání. Mají rádi vzrušení, stimulační prostředí a udržují si veselou a optimistickou mysl (Hřebíčková, 2011). Dle výzkumu M. Hřebíčkové a O. Řehulkové (2002; in Hřebíčková, 2011) se u žen učitelek ve srovnání s ostatními povoláními vysoký skóre v kategorii extraverze nevyskytuje.

Protipólem extravertů jsou introverti, tedy jedinci s nízkým skórem v kategorii extraverze. Charakteristika introverze je složitější, spíše by měla být nahlížena z pohledu nepřítomnosti extraverze než její protiklad. Nejedná se např. o nepřátelské chování, ale o

zdrženlivost, nezávislé a samostatné chování. Bývají vyrovnaní, více chtějí být o samotě a netouží být závislí na druhých. Nejedná se o lidi nešťastné či pesimisticky laděné (Hřebíčková, 2011).

### **Otevřenost vůči zkušenostem**

Další z kategorií zjišťuje aktivní vyhledávání nových zážitků, toleranci k neznámému a jeho objevování. Jedná se o kategorii méně známou než dvě předchozí. Je vyjadřována živou představivostí, citlivostí k estetickým podnětům, vnímavostí k vnitřním pocitům, zvědavostí, nezávislým úsudkem a upřednostňováním rozmanitostí (Hřebíčková & Urbánek, 2001).

Lidé, kteří dosahují vysokého skóru ve škále otevřenosti, se obvykle více zajímají o nové zkušenosti, prožitky a dojmy. Udávají bohatou fantazii a bývají vnímavější k prožitkům pozitivních i negativních emocí více než ostatní jedinci. Jsou popisováni jako vědychtiví, intelektuální, obdařeni fantazií, ochotni experimentovat, zajímají se o umění a abstraktní témata, berou v úvahu nové myšlenky. Jsou připraveni přeformulovat platné normy a převzít nové sociální, etické i politické hodnoty. Často zkoušejí nové způsoby jednání, dávají přednost změně a chovají se nekonvenčně (Hřebíčková, 2011).

Osoby, které naopak dosahují nízkého skóru, mají častěji sklon se chovat konvenčně a zastávat konzervativní postoje. Obvykle dávají přednost spíše známému a osvědčenému před neznámým a novým. Emoční reakce nebývají tak intenzivní, jejich prožívání může být utlumeno. Jejich zájmy jsou obvykle ohraničené, nevěnují se jim s takovou intenzitou jako lidé s vysokým skóre. Často také přejímají názory autorit (Hřebíčková, 2011).

### **Přívětivost**

Kategorie přívětivosti zjišťuje kvalitu interpersonální orientace na kontinuu od soucítění po nepřátelskost v myšlenkách, pocitech a činech. Podobně jako kategorie extravertze, také kategorie přívětivosti charakterizuje interpersonální chování (Hřebíčková & Urbánek, 2001).

Nejvýraznější charakteristikou u osob s vysokým skórem v kategorii přívětivosti je altruismus. Jedná se o lidi, kteří mají pro druhé pochopení a porozumění, často jim projevují přízeň, chovají se k nim laskavě a vlídně. Vždy jsou ochotni pomáhat druhým a jsou přesvědčeni, že ostatní budou stejně pomáhat jim samotným. Mívají sklon důvěřovat druhým lidem a obvykle dávají přednost spolupráci. Tito jedinci se mohou vůči druhým chovat servilně a poníženě. Pokud se jedná o patologickou formu, bývá extrémní přítomnost těchto charakteristik součástí poruchy osobnosti – v podobě závislé osobnosti (Hřebíčková, 2011).

Osoby dosahující nízkého skóru v této kategorii jsou obvykle popisovány jako egocentrické, mívají tendenci znevažovat záměry druhých lidí. Často se chovají hrubě a neomaleně. S druhými spíše soutěží než aby spolupracovali. Pokud vychází extrémně nízký skór v této kategorii, může se jednat o antisociální, narcistickou nebo paranoidní poruchu osobnosti (Hřebíčková, 2011).

### **Svědomitost**

Poslední z kategorií NEO osobnostního inventáře, svědomitost, zjišťuje individuální úroveň při organizaci, motivaci a vytrvalosti na cíl zaměřeného chování. Snaží se odlišit lidi spolehlivé a na sebe náročné od těch, kteří jsou lhostejní a nedbalí (Hřebíčková & Urbánek, 2001).

Osoby, které dosahují vysokého skóru v této kategorii, jsou popisovány jako cílevědomé, ctižádné, pilné, vytrvalé, systematické, disciplinované, s pevnou vůlí, spolehlivé, přesné a pořádné. Tyto sociálně žádoucí charakteristiky ale mohou mít i svou negativní stránku pokud překročí únosnou míru. Projevují se potom jako přehnaná pořádkumilovnost, pedantičnost či workoholické chování (Hřebíčková, 2011).

Naopak osoby dosahující nízkého skóre svědomitosti se popisují jako nedbalé, lhostejné, nestálé či naplňující své cíle s malým zaujetím. Tyto osoby bývají méně úspěšné ve studiu, což bylo ověřeno i empiricky J. M. Digmanem a N. K. Takemoto-Chockem (1981; in Hřebíčková, 2011).

### 5.1.2. Dotazník životní spokojenosti

Dotazník životní spokojenosti (DŽS) autorů Fahrenberga, Myrteka, Schumachera a Brählera (2001) slouží k zachycení individuálního obrazu životní spokojenosti člověka jako celku a životní spokojenosti z hlediska významných oblastí života jedince.

Dotazník byl vytvořen v Německu, kde byl také standardizován na vzorku 2870 osob. O českou verzi se zasloužili K. Rodná a T. Rodný, dotazník byl vydán v roce 2001 v Praze. Administrace je možná jak individuálně, tak skupinově a není omezena časovým limitem. Metoda je určena jak k výzkumným účelům, tak k individuální diagnostice jedince. Dotazník je založen na hodnocení deseti oblastí života jedince:

- a) **Zdraví (ZDR)** – tato škála posuzuje míru spokojenosti s celkovým zdravotním stavem, fyzickou výkonností, tělesnou a psychickou kondicí a odolností proti nemocem.
- b) **Práce a zaměstnání (PAZ)** – jedná se o škálu, která hodnotí spokojenost s postavením v zaměstnání, s úspěchy a možnostmi kariérního růstu, dále spokojenost s atmosférou na pracovišti, pestrost v zaměstnání a míru pracovní zátěže.
- c) **Finanční situace (FIN)** – tato dimenze hodnotí spokojenost s výší příjmu, majetkem, materiálním zabezpečením rodiny, možnostmi výdělků v budoucnosti a zabezpečením ve stáří.
- d) **Volný čas (VLC)** – zde je posuzována spokojenost s délkou, množstvím a kvalitou volného času a dovolené jedince.
- e) **Manželství a partnerství (MAN)** – další škála se zabývá mírou spokojenosti s požadavky spojenými s partnerstvím a manželstvím, se společnými aktivitami, s upřímností, oporou a pochopením ze strany partnera, s náklonností, něžností a poskytováním bezpečí.
- f) **Vztah k vlastním dětem (DET)** – v této dimenzi je hodnocen vztah k vlastním dětem a spokojenost s množstvím společně stráveného času, s úspěchy dětí a s možnostmi vlastního působení na děti, zvažuje se i možnost námahy, která byla vynaložena na výchovu.
- g) **Vlastní osoba (VLO)** – následující dimenze zjišťuje míru spokojenosti se sebou samým, se svými schopnostmi, úspěchy, se svým vzhledem, sebevědomím a

charakterem, s dosavadním způsobem života. Také je zde zkoumán způsob, jak respondent vychází s ostatními lidmi.

- h) **Sexualita (SEX)** – tato škála hodnotí vlastní tělesnou přitažlivost, sexuální výkonnost, sexuální reakce, frekvence intimních styků a možnost otevřeně hovořit o této oblasti s partnerem.
- i) **Přátelé, známí a příbuzní (PAZ)** – předposlední dimenze se zabývá hodnocením sociálních vztahů jedince, je zaměřena především na vztahy s rodinou, přáteli a známými, dále je řešena otázka vzájemné podpory a pomoci a celková míra aktivity ve společenském životě.
- j) **Bydlení (BYD)** – poslední dimenze je zaměřena na spokojenost s velikostí, stavem, standardem a polohou bytu, s výdaji za byt, s dostupností dopravních prostředků a s případnou hlukovou zátěží v okolí bydliště.

Každá dimenze obsahuje sedm položek, na které respondent odpovídá pomocí následující sedmibodové stupnice:

- 1 – velmi nespokojen/a
- 2 – nespokojen/a
- 3 – spíše nespokojen/a
- 4 – ani nespokojen/a, ani spokojen/a
- 5 – spíše spokojen/a
- 6 – spokojen/a
- 7 – velmi spokojen/a.

Dotazník životní spokojenosti je vyhodnocován sečtením jednotlivých odpovědí v každé z deseti uvedených škál. Celková hodnota DŽS, tzv. index životní spokojenosti, se získá sečtením škálových hodnot FIN, SEX, ZDR, VLC, VLO, PZD a BYD. Hodnoty dimenzí PAZ, MAN a DET se do celkové hodnoty životní spokojenosti nezahrnují, protože u těchto dimenzí často data chybí. Pokud je ve škále zjištěna více než jedna nezodpovězená položka, vyhodnocené se u této škály neprovádí. Chybí-li v celém dotazníku více než sedm odpovědí na jednotlivé položky, není doporučováno dotazník vyhodnocovat vůbec (Fahrenberg, Kurtek, Schumacher, & Brähler, 2001).

## **5.2. METODY ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT**

Pro zpracování výsledků výzkumu byly využity následující statistické metody. Pro popsání průměrů jednotlivých skupin byla použita deskriptivní statistika. Pro vyhodnocení dat byla použita Pearsonova korelace.

Naměřené údaje byly zpracovány počítačovými programy Microsoft Excel a statistickým programem SPSS11.

## **5.3. ETICKÉ PROBLÉMY A ZPŮSOB JEJICH ŘEŠENÍ**

Každý soubor dotazníků byl po odevzdání označen číslem, které se žádným způsobem nevztahovalo k osobě, která ho vyplnila. Vyplnění baterie dotazníků bylo tedy naprosto anonymní a nebylo možné zpětné dohledání a přiřazení konkrétního dotazníku ke konkrétní osobě. V rámci testové baterie byla část s demografickými údaji, kde učitelé vyplňovali pouze pohlaví, věk, typ školy, dobu pracující ve školství a údaje týkající se jejich aprobace.

Všichni učitelé, kteří byli ochotni baterii dotazníků vyplnit, byli předem informováni o účelech výzkumu, jeho anonymitě a následném nakládání s daty. Následně si administrátor domluvil schůzku s jednotlivými učiteli, při které byla pedagogovi předána baterie dotazníků, či rovnou došlo k vyplnění. Vyplněné dotazníky učitelé odevzdávali v neprůhledných obálkách osobně administrátorovi nebo je ve stejné formě zanechali na předem domluveném místě (např. vrátnice školy), kde si je později administrátor vyzvedl.

Pokud pedagog během vyplňování dotazníku narazil na citlivé či intimní informace, které nechce vyplnit nebo by jejich zveřejnění mohlo být potenciálně ohrožující, měl právo tyto otázky, popř. část dotazníku, vynechat a nevyplňovat. Také bylo možné si vyplnění baterie dotazníků rozmyslet a v konečné fázi je administrátorovi neodevzdat či odevzdat prázdné.

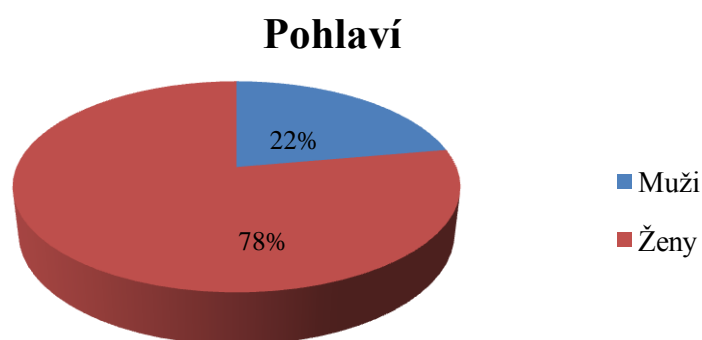
V případě, že učitelé baterii s dotazníky vyplnili, byla jim nabídnuta možnost zaslání výsledků výzkumu na jimi poskytnutou emailovou adresu

## 6. SOUBOR

### 6.1. POPIS VZORKU

Výzkumný vzorek pro moji diplomovou práci tvořilo celkem 514 učitelů, kteří byli ochotni vyplnit baterii zahrnující pět dotazníků – Dotazník Životní spokojenosti (DŽS), Osobnostní inventář NEO Big Five, Dotazník vyučovacích stylů (DVS), Dotazník kariérových kotev a Dotazník mapující demografické údaje. Později při zpracování dat byl celkový počet dotazníků redukován o 109 dotazníků vzhledem k velkému množství chybějících údajů či z důvodu chybějících dat při srovnání v rámci Osobnostního inventáře NEO Big Five a Dotazníku Životní spokojenosti. V rámci DŽS lze za nejvíce problematickou považovat dimenzi zjišťující míru spokojenosti se sexualitou, často byla také vynechána škála Práce a zaměstnání a dimenze zahrnující otázky týkající se vlastní osoby. U osobnostního inventáře NEO Big Five se pravděpodobně nejčastěji jednalo o přehlednutí některých odpovědí v rámci nepozornosti. Finální velikost výzkumného souboru v této diplomové práci je tedy 405 učitelů.

Z celkového počtu 405 dotazníků bylo do výzkumu zahrnuto 315 dotazníků vyplněných učitelkami – ženami a 90 dotazníků od učitelů – mužů. Ženy tedy tvořily téměř 80% výzkumného vzorku (viz. Graf 1).



Graf 1: Rozdělení dle pohlaví

Věkové rozmezí probandů, kteří se výzkumu účastnili, se pohybovalo mezi 24 a 76 lety, průměrný věk učitelů v rámci vzorku je 44,8 let. Nejpočetněji zastoupená skupina ve vzorku byla skupina učitelů ve věkovém rozmezí 41 – 50 let (viz Tabulka 1).

VĚK	CELKEM	ŽENY	MUŽI
≤ 30 let	38	29	9
31 - 40 let	92	68	24
41 - 50 let	153	128	25
51 – 60 let	112	86	26
≥ 61 let	10	3	7

Tabulka 1: Rozložení učitelů dle věkových kategorií

Učitelé účastníci se výzkumu působí na různých typech škol v rámci celé České republiky. Tabulka 2 ukazuje rozložení působnosti učitelů na základních školách (1. stupeň, 1. i 2. stupeň, ZŠ praktická) a na školách středních (odborné učiliště, SŠ odborná, SŠ gymnázium). Výzkumu se účastnilo více učitelů, kteří vyučují na školách základních. Učitelé, kteří působí na více typech škol, byli zařazeni do všech příslušných kategorií. V rámci výzkumu nebudou učitelé základních a středních škol testováni zvlášť, ale jako jeden soubor.

	CELKEM	ŽENY	MUŽI
<b>ZŠ</b>			
1. stupeň	16	13	3
1. i 2. stupeň	181	159	22
ZŠ praktická	42	38	4
<b>SŠ</b>			
Odborné učiliště	15	5	10
SŠ odborná	91	58	33
SŠ gymnázium	73	52	21

Tabulka 2: Rozložení učitelů dle typu školy



Jako další demografický údaj byla zjišťována délka praxe ve školství. Nejvíce učitelů, jak v ženské, tak v mužské učitelské populaci, spadá do kategorie s rozmezím praxe 11-20 let. Průměrná délka působení ve školství v rámci vzorku je 18 let, nejkratší délka praxe ve školství byla 4 měsíce a nejdelší doba působení dosahovala 45 let. Šest učitelů dobu svého působení ve školství neuvedlo. Podrobnější rozdělení uvádí Tabulka 3.

<b>DÉLKA PRAXE</b>	<b>CELKEM</b>	<b>ŽENY</b>	<b>MUŽI</b>
≤ 1 rok	9	8	1
1 – 5 let	43	33	10
6 – 10 let	58	35	23
11 – 20 let	126	98	28
21 – 30 let	111	94	17
≥ 31 let	52	40	12
Neuvedeno	6	6	0

Tabulka 3: Rozdělení učitelů dle délky praxe

V rámci vzorku bylo také zjišťováno, zda učitel působí jako třídní – 241 probandů odpovědělo na tuto položku kladně, 159 učitelů v současné době jako třídní učitel nepůsobí a 5 kantorů tuto otázku nezodpovědělo (viz. Tabulka 4).

	<b>CELKEM</b>	<b>ŽENY</b>	<b>MUŽI</b>
Třídní učitel	241	193	48
Netřídní učitel	159	119	40
Neuvedeno	5	2	3

Tabulka 4: Rozdělení učitelů dle třídnictví

## **6.2. ZPŮSOB VÝBĚRU VZORKU Z POPULACE**

Jako způsob výběru vzorku z populace byl zvolen náhodný stratifikovaný výběr. Zaměření jsme byli na učitele základních a středních škol v rámci celé České republiky, ovšem zde již záleželo především na jejich ochotě se výzkumu zúčastnit a vyplnit dotazníky.

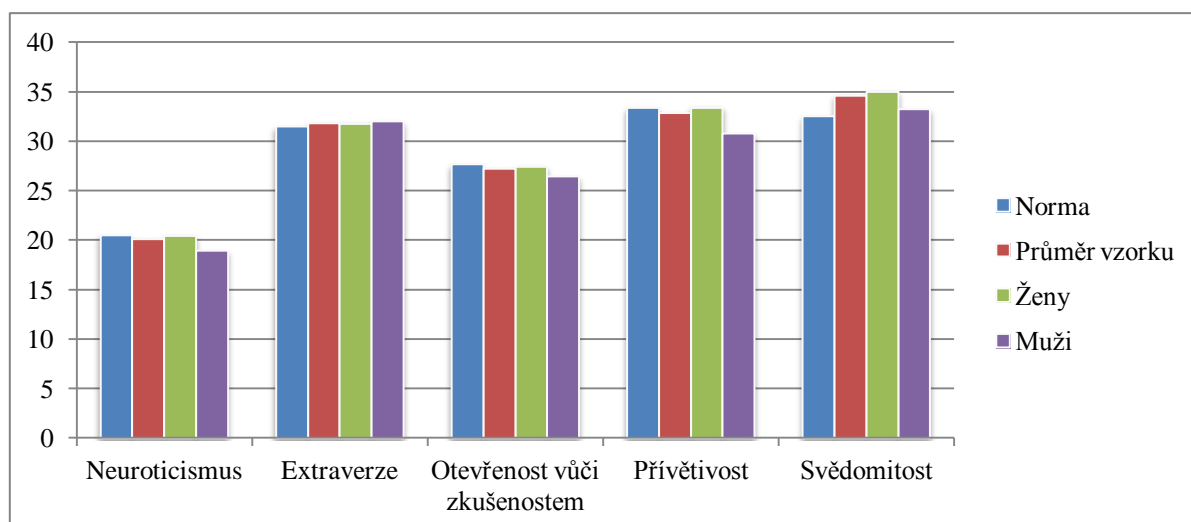
## 7. VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výzkumný soubor byl tvořen 405 učiteli základních a středních škol v rámci celé České republiky.

Následující tabulka a graf (Tabulka 5, Graf 2) uvádí celkové výsledky v rámci Osobnostního inventáře NEO Big Five. V tabulce jsou uvedeny průměrné hrubé skóry v rámci celého zkoumaného souboru učitelů u jednotlivých osobnostních charakteristik, průměrné hrubé skóry zvlášť u žen a u mužů a pro porovnání také populační norma jednotlivých osobnostních charakteristik. Při porovnání hrubých skóru a populační normy je patrná shoda průměrných hodnot učitelů s průměry populace. Odchylnou je pouze skóre v dimenzi Svědomitost, kde učitelé dosahují vyšších hodnot.

	<b>Norma</b>	<b>Průměr zkoumaného souboru</b>	<b>Ženy</b>	<b>Muži</b>
<b>Neuroticismus</b>	20,53	20,11	20,45	18,97
<b>Extraverze</b>	31,48	31,84	31,80	32,02
<b>Otevřenost vůči zkušenostem</b>	27,67	27,22	27,42	26,44
<b>Přívětivost</b>	33,39	32,84	33,42	30,78
<b>Svědomitost</b>	32,54	34,59	34,98	33,24

Tabulka 5: NEO Big Five – norma, výsledky



Graf 2: NEO Big Five – Norma, výsledky

V další tabulce (Tabulka 6) uvádím pro zajímavost porovnání výsledků Osobnostního inventáře NEO Big Five na základních a středních školách. Výsledky se zdají celkem vyrovnané, patrný rozdíl můžeme vidět v dimenzi Neuroticismus, kde učitelé základních škol dosahují vyššího celkového skóru. Učitelé základních škol také skórují výše v dimenzi Přívětivost, na školách středních dosahují učitelé vyššího skóru v dimenzi Extraverze.

	Základní škola			Střední škola		
	Celkem	Ženy	Muži	Celkem	Ženy	Muži
<b>Neuroticismus</b>	20,91	21,12	19,47	18,96	19,13	18,67
<b>Extraverze</b>	31,48	31,49	31,43	32,37	32,42	32,28
<b>Otevřenost vůči zkušenostem</b>	26,98	27,15	25,80	27,56	27,95	26,87
<b>Přívětivost</b>	33,19	33,40	31,73	32,34	33,46	30,39
<b>Svědomitost</b>	34,44	34,67	32,83	34,80	35,59	33,41

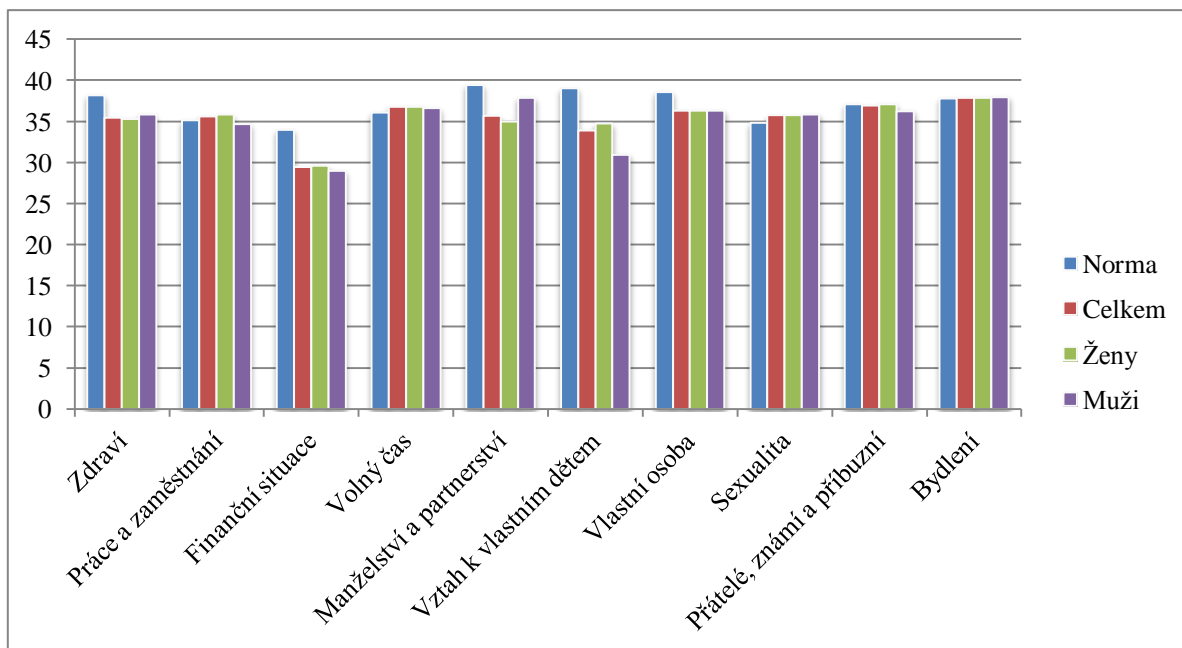
Tabulka 6: NEO Big Five – rozdělení ZŠ, SŠ

Dále (Tabulka 7, Graf 3, Graf 4) jsou uvedeny celkové výsledky v rámci Dotazníku životní spokojenosti. Podobně jako výsledky v rámci osobnostního inventáře NEO Big Five, zde uvádím průměrné hrubé skóry v rámci jednotlivých kategorií životní

spokojenosti a v rámci celkové životní spokojenosti učitelů, dále průměrné hrubé skóry u jednotlivých kategorií zvláště u žen a u mužů, zahrnuta je i hodnota populační normy u každé z kategorií. Hrubý skór celkové životní spokojenosti je u učitelů v rámci vzorku podstatně nižší než skór, který ukazuje populační norma. Rozdíly jsou patrné i v rámci některých dimenzí. Učitelé v rámci výzkumného vzorku vykazují oproti populační normě nižší životní spokojenost v oblasti Zdraví, Finanční situace, Manželství a partnerství, Vztah k vlastním dětem a Vlastní osoba. Vyšší průměrný hrubý skór oproti normě se vyskytuje v oblasti Sexualita. Z hlediska pohlaví je patrný rozdíl v dimenzích Manželství a partnerství, kde učitelky – ženy dosahují nižšího hrubého skóru než učitelé – muži, oproti tomu v dimenzi Vztah k vlastním dětem je tomu naopak a nižšího hrubého skóru zde dosahují učitelé – muži. Posledním rozdílem v rámci pohlaví je kategorie Přátelé, známí a příbuzní, kde učitelky – ženy dosahují lehce vyššího hrubého skóru než učitelé – muži.

	<b>Norma</b>	<b>Celkem</b>	<b>Ženy</b>	<b>Muži</b>
<b>Zdraví</b>	38,18	35,47	35,35	35,84
<b>Práce a zaměstnání</b>	35,13	35,60	35,85	34,70
<b>Finanční situace</b>	34,00	29,49	29,61	29,00
<b>Volný čas</b>	36,10	36,78	36,82	36,62
<b>Manželství a partnerství</b>	39,47	35,68	35,03	37,89
<b>Vztah k vlastním dětem</b>	39,03	33,95	34,79	30,99
<b>Vlastní osoba</b>	38,62	36,32	36,30	36,33
<b>Sexualita</b>	34,86	35,79	35,76	35,87
<b>Přátelé, známí a příbuzní</b>	37,12	36,94	37,15	36,28
<b>Bydlení</b>	37,84	37,92	37,89	37,99
<b>Celková životní spokojenost</b>	<b>256,68</b>	<b>248,70</b>	<b>248,89</b>	<b>247,93</b>

Tabulka 7: Životní spokojenost – norma, výsledky



Graf 3: Životní spokojenost – norma, výsledky



Graf 4: Celková životní spokojenost

Jako poslední, v rámci obecných výsledků, uvádím tabulku (Tabulka 8) zaznamenávající hrubé skóry Dotazníku životní spokojenosti s rozdělením na základní a střední školy. Zajímavé jsou rozdíly v rámci dimenzí Manželství a partnerství a Vztah k vlastním dětem, kde učitelé základních škol dosahují vyšších skóreů oproti učitelům na školách střední. Učitelé na středních školách dosahují nižšího průměrného hrubého skóre v rámci dimenze Práce a zaměstnání, nejnižšího hrubého skóre zde dosahují učitelé – muži pracující na středních školách. Z hlediska pohlaví se zdají být učitelky – ženy na základních školách méně spokojené v rámci dimenze Zdraví. Výsledné skóre v rámci

Celkové životní spokojenosti se zdají být u učitelů na základních a středních školách stejné, ovšem při detailnějším pohledu zjišťujeme celkem značný rozdíl mezi učitelkami – ženami a učiteli – muži. Učitelky – ženy dosahují na základních školách v rámci Celkové životní spokojenosti značně nižších hodnot než učitelé – muži, na středních školách pak dosahují nižších hodnot v rámci Celkové životní spokojenosti naopak právě učitelé – muži.

	Základní škola			Střední škola		
	Celkem	Ženy	Muži	Celkem	Ženy	Muži
<b>Zdraví</b>	35,23	34,99	36,90	35,81	36,07	35,38
<b>Práce a zaměstnání</b>	36,23	36,17	36,67	34,69	35,24	33,75
<b>Finanční situace</b>	29,38	29,35	29,60	29,63	30,12	28,79
<b>Volný čas</b>	37,01	36,79	38,50	36,45	36,89	35,69
<b>Manželství a partnerství</b>	36,25	35,69	40,13	34,87	33,75	36,82
<b>Vztah k vlastním dětem</b>	34,99	35,23	33,37	32,46	33,94	29,87
<b>Vlastní osoba</b>	36,26	36,06	37,60	36,40	36,76	35,77
<b>Sexualita</b>	35,94	35,87	36,43	35,57	35,56	35,59
<b>Přátelé, známí a příbuzní</b>	36,96	37,00	36,67	36,91	37,43	36,00
<b>Bydlení</b>	37,77	37,48	39,83	38,14	38,71	37,15
<b>Celková životní spokojenost</b>	<b>248,55</b>	<b>247,54</b>	<b>255,53</b>	<b>248,92</b>	<b>251,54</b>	<b>244,36</b>

Tabulka 8: Životní spokojenost – rozdělení ZŠ, SŠ

Následující část již je zaměřena na zkoumání signifikantních rozdílů a vztahů dle uvedených hypotéz. Bylo stanoveno 5 hypotéz, zjištěné výsledky jsou následující.

*H1: U učitelů na základních a středních školách existuje významný negativní vztah mezi jejich celkovou životní spokojeností a mírou neuroticismu.*

		SUM-HS
<b>Neuroticismus</b>	Korelační koeficient	-,5112
	Hodnota p	< 0,001
	N	405

Tabulka 9: Výsledky H1 – Srovnání Celková životní spokojenost a Neuroticismus

V rámci této jednostranné hypotézy bylo cílem zjistit vztah mezi celkovou životní spokojeností učitelů a mírou neuroticismu. Z výsledků je patrná středně silná negativní korelace, a proto *hypotézu H1 přijímám. U učitelů na základních a středních školách v rámci našeho souboru existuje významný negativní vztah mezi celkovou životní spokojeností a mírou neuroticismu.*

*H2: U učitelů na základních a středních školách existuje významný pozitivní vztah mezi jejich celkovou životní spokojeností a mírou extroverze.*

		SUM-HS
<b>Extroverze</b>	Korelační koeficient	,3318
	Hodnota p	< 0,001
	N	405

Tabulka 10: Výsledky H2 – Srovnání Celková životní spokojenost a Extroverze

V rámci jednostranné hypotézy H2 předpokládám, že u učitelů v rámci výzkumného souboru bude existovat významný pozitivní vztah mezi celkovou životní spokojeností a mírou jejich extroverze. Korelační koeficient ukazuje slabou až středně silnou pozitivní korelaci, proto *hypotézu H2 přijímám. Existuje významný pozitivní*



**vztah mezi celkovou životní spokojeností učitelů ve výzkumném souboru a jejich mírou extroverze.**

*H3: U učitelů na základních a středních školách existuje významný pozitivní vztah mezi jejich celkovou životní spokojeností a mírou přívětivosti.*

		SUM-HS
<b>Přívětivost</b>	Korelační koeficient	,1880
	Hodnota p	< 0,001
	N	405

Tabulka 11: Výsledky H3 – Srovnání Celková životní spokojenost a Přívětivost

Jednostranná hypotéza H3 předpokládá významný pozitivní vztah mezi celkovou životní spokojeností u učitelů ve výzkumném souboru s mírou jejich přívětivosti. Z výše uvedené tabulky (Tabulka 11) můžeme vidět slabou pozitivní korelaci mezi hrubým skórem celkové životní spokojenosti a přívětivosti, a proto *hypotézu H3 přijímám*. **V rámci výzkumného souboru u učitelů na základních a středních školách existuje významný pozitivní vztah mezi jejich celkovou životní spokojeností a mírou přívětivosti.**

*H4: U učitelů na základních a středních školách existuje významný pozitivní vztah mezi jejich celkovou životní spokojeností a mírou svědomitosti.*

		SUM-HS
<b>Svědomitost</b>	Korelační koeficient	,2548
	Hodnota p	< 0,001
	N	405

Tabulka 12: Výsledky H4 – Srovnání Celková životní spokojenost a Svědomitost

Další jednostranná hypotéza H4 předpokládá existenci významného pozitivního vztahu mezi celkovou životní spokojeností učitelů a mírou jejich svědomitosti. Korelační koeficient zde ukazuje slabou pozitivní korelaci mezi celkovou životní spokojeností a svědomitostí, *hypotézu H4 tedy přijímám*. **U učitelů na základních a středních školách**

ve výzkumném souboru existuje významný pozitivní vztah mezi celkovou životní spokojeností a mírou jejich svědomitosti.

*H5: U učitelů na základních a středních školách neexistuje vztah mezi jejich celkovou životní spokojeností a mírou otevřenosti vůči zkušenostem.*

		SUM-HS
<b>Otevřenost vůči zkušenostem</b>	Korelační koeficient	,0416
	Hodnota p	,403
	N	405

Tabulka 9: Výsledky H5 – Srovnání Celková životní spokojenost a Otevřenost vůči zkušenostem

V rámci jednostranné hypotézy H5, která byla na základě předchozích výzkumů formulována jako hypotéza nulová, je předpoklad neexistujícího vztahu mezi celkovou životní spokojeností učitelů ve výzkumném souboru a jejich otevřeností vůči zkušenostem. Korelační koeficient potvrzuje, že mezi celkovou životní spokojeností a otevřeností vůči zkušenostem v rámci daného souboru neexistuje žádný významný vztah, a proto *hypotézu H5 také přijímám. V rámci výzkumného souboru u učitelů na základních a středních školách neexistuje vztah mezi celkovou životní spokojeností a mírou otevřenosti vůči zkušenostem.*

## 7.1. K PLATNOSTI HYPOTÉZ

V rámci výzkumné části této práce bylo stanoveno pět hypotéz. Na základě zjištěných výsledků byly všechny hypotézy přijaty. Pro přehled zde uvádím znění jednotlivých hypotéz spolu s vyjádřením a interpretací.

**Přijímám hypotézu H1:** *U učitelů na základních a středních školách existuje významný negativní vztah mezi jejich celkovou životní spokojeností a mírou neuroticismu. Výsledky ukazují středně silnou negativní korelaci. Osobnostní charakteristika Neuroticismus nepřispívá k celkové životní spokojenosti učitelů.*

**Přijímám hypotézu H2:** *U učitelů na základních a středních školách existuje významný pozitivní vztah mezi jejich celkovou životní spokojeností a mírou extroverze. Výsledky vykazují slabou až středně silnou pozitivní korelaci mezi mírou extroverze a celkovou životní spokojeností. V rámci této hypotézy bylo potvrzeno ovlivnění celkové životní spokojenosti učitelů osobnostní charakteristikou Extroverze.*

**Přijímám hypotézu H3:** *U učitelů na základních a středních školách existuje významný pozitivní vztah mezi jejich celkovou životní spokojeností a mírou přívětivosti. Z výsledků vidíme slabou pozitivní korelaci mezi celkovou životní spokojeností a mírou přívětivosti. K celkové životní spokojenosti učitelů přispívá osobnostní charakteristika Přívětivost.*

**Přijímám hypotézu H4:** *U učitelů na základních a středních školách existuje významný pozitivní vztah mezi jejich celkovou životní spokojeností a mírou svědomitosti. Korelační koeficient ukazuje slabou pozitivní korelaci mezi mírou svědomitosti učitelů a jejich celkovou životní spokojeností. Osobnostní charakteristika Svědomitost tedy přispívá k celkové životní spokojenosti učitelů.*

**Přijímám hypotézu H5:** *U učitelů na základních a středních školách neexistuje vztah mezi jejich celkovou životní spokojeností a mírou otevřenosti vůči zkušenostem. Korelace mezi celkovou životní spokojeností a mírou otevřenosti vůči zkušenostem potvrzuje, že v rámci daného výzkumného souboru neexistuje žádný významný rozdíl. Osobnostní charakteristika Otevřenost vůči zkušenostem v žádném směru neovlivňuje celkovou životní spokojenost učitelů.*

## 8. DISKUZE

Následující část se bude zabývat několika oblastmi souvisejícími s výzkumem diplomové práce. Na začátku se zaměřím na výsledky výzkumné části diplomové práce. Výsledky porovnám s dříve provedenými výzkumy, které jsou zaměřeny na problematiku osobnostních charakteristik a životní spokojenosti učitelů a s teoretickými předpoklady. Dále se zaměřím na metody, které byly pro potřeby výzkumu použity. Diskutovány budou však především faktory, možnosti zkreslení dat a potenciální chyby při administraci a vyhodnocení dotazníků, které mohly výzkum a jeho zjištění ovlivnit. Nakonec zvážím celkový přínos práce a možnosti využití získaných poznatků pro další zkoumání.

Učitelé v našem výzkumném vzorku můžeme charakterizovat jako svědomité, přívětivé, extravertní, emocionálně stabilní a otevřené vůči zkušenostem. Při porovnání hrubých skóre Osobnostního inventáře NEO Big Five a populačních norem je patrná shoda průměrných hodnot učitelů v rámci vzorku s průměrem populace. Nepatrně vyšších skóre dosahují učitelé v našem souboru v rámci dimenze Svědomitost, což odpovídá dřívějším zjištěním, kdy M. Hřebíčková (2011) uvádí, že v oblasti pedagogické praxe lze především využít právě svědomitost jako jednu z charakteristik. Rozdíly z hlediska pohlaví jsou celkem nepatrné, za zmínku stojí pouze nižší hrubý skóre v rámci dimenze Neuroticismus u učitelů – mužů. Co se týká rozdílů mezi pedagogy na základních a středních školách, učitelé na středních školách dosahují nižších průměrných skóre v dimenzi Neuroticismus, avšak lehce vyšších hodnot v dimenzích Extraverze a Otevřenost vůči zkušenostem oproti učitelům na školách základních. Zdá se tedy, že učitelé v České republice netvoří speciální skupinu, která by se svými výsledky v rámci osobnostních charakteristik značně lišila od výsledků populace.

Ze získaných výsledků Dotazníku životní spokojenosti vyplývá, že učitelé zahrnutí do výzkumného souboru se jako celek cítí být v průměru spokojeni, průměrný hrubý skóre celkové životní spokojenosti sice vychází nižší, ale stále spadá do oblasti normy. Nižší hodnoty v rámci jednotlivých kategorií se objevily v kategoriích Zdraví, Finance, Manželství a partnerství, Vztah k vlastním dětem a Vlastní osoba. Podobně jako výsledky výzkumu P. Brichena, S. Browna a S. Lubanského (2009) se v našem výzkumu ukázala nižší celková životní spokojenost u učitelů – mužů. Výsledky dále ukázaly nižší životní spokojenost v kategoriích Práce a zaměstnání, Manželství a partnerství a Vztah k vlastním

dětem u učitelů na středních školách. Nejnižší celková životní spokojenost se v rámci našeho souboru ukázala u učitelů – mužů pracujících na středních školách.

Co se výsledků výzkumu týká, v rámci osobnostních charakteristik i životní spokojenost spadají průměrné hodnoty učitelů zahrnutých do výzkumného souboru k průměru. Jedná se o výsledek celkem překvapující. Jedním z důvodů těchto výsledků může být tendence českých učitelů přiklánět se ke střednímu proudu, se svými výsledky nevybočovat z běžné populace a jít s davem, což se v dnešní společnosti může jevit jako výhodné. Dalšími možnými důvody mohl být také strach z vyplňování dotazníků či možnost prokouknutí výzkumného záměru. Je také možné, že některé otázky v dotaznících učitelé nepochopili či je pochopili jinak, a proto mohlo dojít ke zkreslení dat a výsledků výzkumu. Faktory, které výsledky mohly ovlivnit, se budu zabývat později.

Výzkum prokázal významný pozitivní vztah mezi celkovou životní spokojeností a třemi sledovanými osobnostními charakteristikami – Extraverze, Přívětivost a Svědomitost. Na základě zjištěného je tedy možné konstatovat, že právě tyto tři osobnostní charakteristiky přispívají k životní spokojenosti učitelů. Spokojenější jsou tedy učitelé s vlastnostmi jako společenskost, hovornost, optimismus, altruismus, pochopení a porozumění druhým, vlídnost, cílevědomost, ctizádost, spolehlivost a přesnost. Dále byl u učitelů v rámci výzkumného souboru prokázán významný negativní vztah mezi celkovou životní spokojeností a mírou neuroticismu. Na základě toho usuzuji, že k životní spokojenosti pedagogů přispívá spíše psychická stabilita a vyrovnanost. Jako poslední byl v rámci výzkumu řešen vztah mezi celkovou životní spokojeností učitelů a mírou jejich otevřenosti vůči zkušenostem. Mezi uvedenou osobnostní charakteristikou a celkovou životní spokojeností učitelů v rámci našeho souboru nebyl prokázán žádný (pozitivní ani negativní) vztah. Otevřenost vůči zkušenostem tedy nijak neovlivňuje celkovou životní spokojenost učitelů v našem výzkumném souboru.

Osobnostní charakteristiky učitelů jsou zkoumány z různých hledisek v mnoha zemích. M. Popelková, A. Šišková a M. Zařková (2010) prováděly na Slovensku podobně zaměřený výzkum, který měl zjistit, zda mají osobnostní charakteristiky vztah k životní spokojenosti učitelů. Náš výzkum potvrdil veškerá zjištění tohoto dříve provedeného výzkumu, a to významný pozitivní vztah mezi celkovou životní spokojeností a dimenzemi Extraverze, Přívětivost a Svědomitost, významný negativní vztah mezi celkovou životní spokojeností a dimenzí Neuroticismus a nebyl potvrzen vztah mezi celkovou životní

spokojeností a dimenzí Otevřenost vůči zkušenostem. U učitelů na Slovensku tedy přispívají stejné osobnostní charakteristiky k jejich životní spokojenosti jako u učitelů v rámci České republiky. Při porovnání našich výsledků s výsledky jejich výzkumu můžeme celkově konstatovat značnou podobnost i v rámci jednotlivých průměrných hrubých skóru. Důvodem stejných výsledků s učiteli na Slovensku může být celková značná podobnost lidí v těchto dvou zemích a naše společná historie.

Pro potřeby výzkumu jsem použila dvě testové metody – Osobnostní inventář NEO Big Five a Dotazník životní spokojenosti. Za výhody obou metod považuji jednoduchost a časovou nenáročnost při jejich administraci. Vybrané metody považuji za správné a kvalitní.

Osobnostní inventář NEO Big Five je standardizovaná testová metoda, která je celkem běžně používaná pro zjišťování osobnostních charakteristik v mnoha oblastech psychologie. Použita byla česká verze přeložená M. Hřebíčkovou a T. Urbánkem (2001), která je standardizovaná na české populaci. Inventář byl vytvořen na základě lexikální hypotézy za pomoci faktorové analýzy. NEO Big Five pracuje s Likertovými škálami. Každá osobnostní charakteristika je v rámci dotazníku sycena 12 položkami.

Původní verze Dotazníku životní spokojenosti byla standardizována na německé populaci. Dotazník byl přeložen do češtiny a v roce 2001 také v České republice vydán. České normy na něho však do dnešního dne vytvořeny nebyly. Právě z toho důvodu nemusí být srovnání dosažených průměrných hrubých skóru výzkumného souboru a populačních norem, uvedené v našem výzkumu, plně relevantní, ale je nutné brát ho pouze jako orientační. Jako druhou nevýhodu Dotazníku životní spokojenosti lze považovat jeho vysoká transparentnost a možnost zfalšování odpovědí, které jsou závislé na motivaci respondenta.

Existuje několik činitelů, které mohly výstupy ovlivnit a zkreslit. Dotazníky byly vyplňovány na základě dobré vůle učitelů. Pedagogové nebyli administrátorem k vyplnění nijak motivováni, za účast ve výzkumu nebyla učitelům poskytována žádná finanční ani jiná odměna, vyplnění dotazníku bylo dobrovolné a záleželo pouze na ochotě učitele, zda se do výzkumu zapojí. Z toho vyplývá, že výzkumný soubor je tvořen převážně učiteli, kteří jsou ochotnější ke spolupráci.

Co se administrace dotazníků týká, je také nutné myslet na situační faktory, které mohly pedagoga v průběhu vyplňování dotazníku ovlivnit – jedná se např. o běžnou únavu a vyčerpání učitele, podmínky a prostředí, ve kterém je dotazník administrován (např. rušivé prostředí kabinetu), přítomnost jiných osob v době administrace dotazníku, aktuální naladění, rodinná situace a problémy či nepříznivé podmínky, se kterými se pedagog momentálně setkává.

Pro potřeby našeho výzkumu byl použit dotazník s demografickými údaji učitelů, dále Dotazník životní spokojenosti a Osobnostní inventář NEO Big Five. Již vyplnění těchto tří dotazníků mohlo být pro učitele celkem náročné. V rámci testové baterie byly učitelům předkládány ještě další dva dotazníky (Dotazník vyučovacích stylů a Dotazník kariérových kotev). Jednotlivé dotazníky sice nejsou časově náročné, ale při vyplňování celé baterie dotazníků již musíme počítat minimálně s časovým rozmezím 60 až 90 minut. Nutné je však zdůraznit, že právě Osobnostní inventář NEO Big Five se svými 60 otázkami a Dotazník Životní spokojenosti zahrnující 10 dimenzí po 7 otázkách (celkem tedy 70 otázek) je část značně náročná a unavující. S tím souvisí také fakt, že mnoho učitelů vyplňování testové baterie nedokončilo. Roli zde ale mohlo sehrát i seřazení dotazníků v rámci baterie. Vzhledem k zařazení Dotazníku životní spokojenosti až na konci testové baterie, bylo při vyhodnocování nutné provést značnou redukci dotazníků. Celkový počet sesbíraných dotazníků byl 514, ale právě z důvodu nevyplnění, nesmyslného vyplnění či částečného vyplnění, při kterém nebylo možné dopočítat skóry jednotlivých dimenzí (především u Dotazníku životní spokojenosti), byl konečný počet dotazníků použitých v rámci výzkumu redukován na 405. Pokud by do výzkumu byly zařazeny i tyto dotazníky, došlo by ke zkreslení a znehodnocení celkových konečných výsledků.

I přesto, že vyplnění dotazníků probíhalo naprosto anonymně, mnoho učitelů se vyhnulo odpovědím na otázky v dimenzi zabývající se sexualitou, vlastní osobou a spokojeností týkající se práce a zaměstnání. Jako hlavní důvod předpokládám neochotu odpovídat na příliš osobní otázky a citlivá témata týkající se jejich osobnosti či strach, že by se dotazník mohl dostat do rukou nepovolaným osobám (u dimenze spojené s prací a zaměstnáním např. nadřízeným).

Jedním z dalších možností zkreslení mohla být také tendence působit ve výsledku lépe, tedy ne úplně pravdivě odpovědět na otázky a snažit se zatajit některé stránky své

osobnosti. V dotaznících nebyl přítomen tzv. „lži skór“, a proto není možné tento předpoklad potvrdit či vyvrátit. V rámci baterie dotazníků, která byla učiteli vyplňována, však bylo zařazeno více výzkumných prostředků, které zjišťují chování a prožívání učitelů, a proto je zde možnost detailnějšího srovnání celé baterie u každého pedagoga.

V rámci projektu „Učitel“, ze kterého výzkum vychází, probíhal skupinový sběr dat, a proto je zde možný také vliv jednotlivých administrátorů. Uvažovat můžeme také nad chybami způsobené lidským faktorem v rámci vyhodnocování dotazníků.

Celý projekt „Učitel“, kterého je výzkum osobnostních charakteristik a životní spokojenosti nedílnou součástí, považuji za velmi přínosný ve smyslu komplexního zmapování všech důležitých charakteristik této profesní skupiny. Výzkum zahrnutý v této diplomové práci je úžeji zaměřený na osobnostní charakteristiky a životní spokojenost učitelů. Doufám, že výsledky výzkumu budou přínosem pro samotné učitele, kterých se daná problematika přímo týká, a také pro všechny, kteří se o profesi učitele z jakýchkoliv důvodů zajímají.

V závislosti na podobných výsledcích učitelů s populačními průměry, se mi do budoucna jeví jako zajímavý výzkum porovnání osobnostních charakteristik a životní spokojenosti učitelů s jinou profesní skupinou.



## 9. ZÁVĚRY

Obecnými cíli této diplomové práce a výzkumu uskutečněného v rámci projektu „Učitel“ bylo prozkoumat životní spokojenost, osobnostní charakteristiky učitelů a vztah mezi celkovou životní spokojeností a jednotlivými osobnostními charakteristikami učitelů na základních a středních škol v České republice.

Z výsledků našeho výzkumu je patrné, že učitelé základních a středních škol v České republice v průměru spadají do oblasti normy.

U výsledků z Osobnostního inventáře NEO Big Five můžeme vidět shodu průměrných hodnot učitelů v rámci souboru s průměry populace. Malá odchylka je vidět pouze v dimenzi Svědomitost, kde učitelé v rámci výzkumného souboru dosahují oproti populační normě vyšších skóre. Z hlediska výsledků s ohledem na pohlaví dosahují učitelé – muži obvykle nižších skóre v jednotlivých dimenzích než učitelky – ženy. Výjimkou je dimenze Extraverze, kde je skóre u učitelů – mužů nepatrně vyšší. V rámci dimenze Neuroticismus můžeme vidět nižší skóre u učitelů pracujících na středních školách. Výsledné výsledky popisují osobnostní charakteristiky učitelů v našem výzkumném souboru jako svědomité, přívětivé, extravertní, emocionálně stabilní a otevřené vůči zkušenostem.

V rámci výsledků z Dotazníku životní spokojenosti se průměrné skóre jednotlivých dimenzí výzkumného souboru pohybují na stejné hodnotě jako průměry populační. Učitelé zahrnuti do výzkumného souboru jsou o něco méně spokojeni se zdravím, finanční situací, manželstvím a partnerstvím, vztahem k vlastním dětem a vlastní osobou než ukazuje populační norma. Výsledky z hlediska pohlaví vykazují rozdíl v dimenzi Manželství a partnerství, kde učitelé – muži dosahují vyššího skóre než učitelky – ženy. Naopak je tomu u dimenzí Vztah k vlastním dětem a Přátelé, známí a příbuzní, kde mají učitelé – muži skóre oproti učitelkám – ženám podstatně nižší. V rámci dimenze Manželství a partnerství a dimenze Vztah k vlastním dětem dosahují učitelé základních škol vyššího skóre než učitelé škol středních. Celková životní spokojenost na základních školách se pohybuje na stejné úrovni jako na školách středních. Zde je však nutno podotknout, že na základních školách dosahují vyššího skóre v rámci celkové životní spokojenosti učitelé – muži, na školách středních naopak učitelky – ženy. Celková životní spokojenost výzkumného souboru

pedagogů základních a středních škol v ČR je nižší než ukazuje norma, a to jak v kategorii učitelů – mužů, tak v kategorii učitelek – žen.

Dalším z cílů výzkumu bylo zjistit vztah mezi celkovou životní spokojeností a jednotlivými osobnostními charakteristikami pedagogů. Na základě předchozích výzkumů bylo stanoveno pět jednostranných hypotéz. Z výsledků vyplývá, že u učitelů v rámci výzkumného souboru existuje významný pozitivní vztah mezi celkovou životní spokojeností a mírou extroverze, přívětivosti a svědomitosti. Dále byl potvrzen významný negativní vztah mezi celkovou životní spokojeností a mírou neuroticismu. Poslední hypotézou byl potvrzen neexistující vztah mezi celkovou životní spokojeností a mírou otevřenosti vůči zkušenostem u učitelů v rámci výzkumného souboru. Po zpracování a vyhodnocení dat byly všechny hypotézy přijaty.

## SOUHRN

Zamýšleným cílem mé diplomové práce, s názvem *Osobnostní charakteristiky a životní spokojenost učitelů na ZŠ a SŠ*, je prozkoumání životní spokojenosti učitelů, jejich osobnostních charakteristik a vztahu mezi jednotlivými osobnostními charakteristikami s celkovou životní spokojeností. Výzkum, zahrnutý v této práci, je součástí projektu IGA s pracovním názvem „Učitel“. Tento projekt je zaměřen na komplexní pojetí a prozkoumání pedagoga, včetně jeho vyučovacího stylu, osobnostních charakteristik, životní spokojenosti a kariérových kotev. Projekt byl realizovaný na katedře psychologie v Olomouci v letech 2010 – 2012.

První část práce je tvořena teoretickými poznatky zjištěnými na základě dostupné literatury a dosavadních výzkumů. Zabýváme se zde osobností člověka, kdy pojem osobnost z hlediska psychologie nemá hodnotící charakter. Učitel je v dnešní době stále společensky velmi důležitou osobou, je považován za jednoho ze základních činitelů vzdělávacího procesu, který ovlivňuje budoucí společnost přímým působením na děti a žáky. Jedná se o skupinu, která je značně diferencovaná, a proto bylo vytvořeno mnoho typologií, do kterých je možné pedagogy rozřadit. Profese učitele je velmi náročná a s postupem času je kladeno stále více nároků a požadavků, v rámci teoretické části se tedy také zabývám stresem, syndromem vyhoření a dalšími aktuálními tématy, které se školství a učitelů často týkají.

Protože je diplomová práce zaměřena na osobnostní charakteristiky a životní spokojenost učitelů, nebylo možné v rámci teoretické části opomenout kapitolu týkající se právě životní spokojenosti. Koncept životní spokojenosti je v dnešní době velmi diskutované téma, které je předmětem mnoha výzkumů. Doposud však životní spokojenost nebyla jednoznačně definována. V rámci literatury se setkáváme hned s několika pojmy, kterými je životní spokojenost označována, jedná se např. o „well-being“, „osobní pohoda“, „štěstí“ či „kvalita života“. Životní spokojenost je ovlivňována množstvím faktorů, které můžeme rozdělit do několika skupin, jedná se o demografické faktory, faktory chování a projevů chování, osobnostní faktory a biologické faktory.

Přechodnou kapitolou mezi teoretickou a výzkumnou částí práce je kapitola zabývající se výzkumy osobnostních charakteristik učitelů, výzkumy životní spokojenosti

učitelů a výzkumy zabývajícími se osobnostními charakteristikami ve vztahu k životní spokojenosti učitelů.

Pro účely této diplomové práce byl zvolen kvantitativní typ výzkumu. Výzkumným cílem práce bylo prozkoumat osobnostní charakteristiky, životní spokojenost a prokázat vztah mezi jednotlivými osobnostními charakteristikami a celkovou životní spokojeností u učitelů na základních a středních školách v rámci České republiky. Výzkumným nástrojem byl Osobnostní inventář NEO Big Five a Dotazník životní spokojenosti, obě metody byly zařazeny v testové baterii celkem pěti dotazníků (Dotazník mapující demografické údaje, Dotazník vyučovacích stylů, Dotazník životní spokojenosti, Osobnostní inventář NEO Big Five a Dotazník kariérových kotev), které byly učitelům předkládány najednou. Dotazníky byly administrovány různými osobami z řad studentů katedry psychologie v Olomouci v kontextově odlišných situacích a rozdílném časovém rozsahu. Všichni učitelé, kteří byli ochotni baterii dotazníků vyplnit, byli předem informováni o účelech výzkumu, jeho anonymitě a následném nakládání s daty. Od každého pedagoga byl vyžadován ústní souhlas se zpracováním dat a se zahrnutím jeho odpovědí do výzkumu. Sběr dat probíhal v období od jara 2010 do jara 2014.

Výzkumný soubor tvořilo 514 učitelů pracujících na základních a středních školách po celé České republice, kteří vyplnili výše popsanou baterii dotazníků. Jako metoda výběru vzorku z populace byl zvolen náhodný stratifikovaný výběr. Celkový počet dotazníků musel být při vyhodnocování redukován o 109 dotazníků z důvodu nevyplnění dotazníku, nesmyslnému či pouze částečnému vyplnění určité části. Konečný počet dotazníků použitých v této diplomové práci je tedy 405. Jedná se o 314 dotazníků vyplněných učitelkami – ženami a 91 dotazníků od učitelů – mužů. Věk učitelů účastnících se výzkumu se pohyboval v rozmezí 24 – 76 let, průměrný věk učitelů v rámci vzorku je 44,8 let. Průměrná délka praxe učitelů v rámci souboru byla 18 let, nejkratší doba působení ve školství činila 4 měsíce, nejdelší délka praxe byla 45 let. Pedagogové účastníci se výzkumu působili na různých typech základních a středních škol v rámci celé České republiky.

Výzkumným nástrojem tedy byl Osobnostní inventář NEO Big Five a Dotazník životní spokojenosti. NEO Big Five je standardizovaný osobnostní inventář autorů P. T. Costyho a R. R. McCraea, použita byla česká verze přeložená M. Hřebíčkovou a T. Urbánkem (2001). Tento inventář celkem obsahuje 60 položek, pracuje s Likertovými

škálami se stupnicí o rozsahu pěti bodů (0 – vůbec nevystihuje až 4 – úplně vystihuje). Dotazník životní spokojenosti je dílem autorů Fahrenberga, Myrteka, Schumachera a Brählera (2001) a slouží k zachycení individuálního obrazu životní spokojenosti člověka jako celku a životní spokojenosti z hlediska významných oblastí života jedince. Dotazník byl vytvořen a standardizován v Německu, použita byla česká verze přeložená K. Rodnou a T. Rodným, dotazník byl vydán v roce 2001 v Praze. Dotazník je založen na hodnocení deseti oblastí života jedince (Zdraví, Práce a zaměstnání, Finanční situace, Volný čas, Manželství a partnerství, Vztah k vlastním dětem, Vlastní osoba, Sexualita, Přátelé, známí a příbuzní a Bydlení). V rámci každé oblasti je zahrnuto sedm položek, na které proband odpovídá pomocí sedmibodové stupnice od 1 (velmi nespokojen) do 7 (velmi spokojen), jednotlivé položky mají formu nedokončených odpovědí. Při vyhodnocení a v rámci výsledků bylo u obou dotazníků pracováno pouze s hrubými skóry. Pro zpracování výsledků byly použity statistické metody, a to deskriptivní statistika a Pearsonova korelace. Naměřené údaje byly zpracovány počítačovými programy Microsoft Excel a statistickým programem SPSS11.

Z výsledků našeho výzkumu je patrné, že učitelé základních a středních škol v České republice v průměru spadají do oblasti normy.

V rámci výsledků z Osobnostního inventáře NEO Big Five můžeme vidět shodu průměrných hodnot učitelů zařazených do výzkumného souboru s průměry populace. Malá odchylka je vidět pouze v dimenzi Svědomitost, kde učitelé v rámci výzkumného souboru dosahují oproti populační normě vyšších skóre. Z hlediska výsledků s ohledem na pohlaví dosahují učitelé – muži obvykle nižších skóre v jednotlivých dimenzích než učitelky – ženy. Výjimkou je dimenze Extraverze, kde je skór u učitelů – mužů nepatrně vyšší. V rámci dimenze Neuroticismus můžeme vidět nižší skór u učitelů pracujících na středních školách. Výsledné výsledky popisují osobnostní charakteristiky učitelů v našem výzkumném souboru jako svědomité, přívětivé, extravertní, emocionálně stabilní a otevřené vůči zkušenostem.

Také u výsledků z Dotazníku životní spokojenosti se průměrné skóry jednotlivých dimenzí výzkumného souboru pohybují na stejné hodnotě jako průměry populační. Učitelé zahrnutí do výzkumného souboru vykazují nižší průměrné hrubé skóry v kategorii Zdraví, Finanční situace, Manželství a partnerství, Vztah k vlastním dětem a Vlastní osoba než ukazuje populační norma. Výsledky z hlediska pohlaví ukazují rozdíl v dimenzi

Manželství a partnerství, kde učitelé – muži dosahují vyššího skóru než učitelky – ženy. Naopak je tomu u dimenzí Vztah k vlastním dětem a Přátelé, známí a příbuzní, kde mají učitelé – muži skór oproti učitelkám – ženám podstatně nižší. V rámci dimenze Manželství a partnerství a dimenze Vztah k vlastním dětem dosahují učitelé základních škol vyššího skóru než učitelé škol středních. Celková životní spokojenost na základních školách se pohybuje na stejné úrovni jako na školách středních. Zde je však nutno podotknout, že na základních školách dosahují vyššího skóre v rámci celkové životní spokojenosti učitelé – muži, na školách středních naopak učitelky – ženy. Celková životní spokojenost výzkumného souboru pedagogů základních a středních škol v ČR je nižší než ukazuje norma, a to jak v kategorii učitelů – mužů, tak v kategorii učitelek – žen.

Dalším z cílů výzkumu bylo zjistit vztah mezi celkovou životní spokojeností a jednotlivými osobnostními charakteristikami pedagogů. Na základě předchozích výzkumů bylo stanoveno pět jednostranných hypotéz. Z výsledků vyplývá, že u učitelů v rámci výzkumného souboru existuje významný pozitivní vztah mezi celkovou životní spokojeností a mírou extroverze, přívětivosti a svědomitosti. Dále byl potvrzen významný negativní vztah mezi celkovou životní spokojeností a mírou neuroticismu. Poslední hypotézou byl potvrzen neexistující vztah mezi celkovou životní spokojeností a mírou otevřenosti vůči zkušenostem u učitelů v rámci výzkumného souboru. Po zpracování a vyhodnocení dat byly všechny hypotézy přijaty.

Výsledky našeho výzkumu ukazují vcelku průměrné hodnoty pohybující se v oblasti normy a to jak v rámci osobnostních charakteristik, tak u výsledků týkajících se životní spokojenosti. Přijetím všech stanovených hypotéz byly potvrzeny výsledky předchozích výzkumů. Cílem práce bylo zmapovat osobnostní charakteristiky a životní spokojenost učitelů v České republice a zjistit vztah mezi jednotlivými osobnostními charakteristikami a jejich celkovou životní spokojeností. Doufám, že výsledky výzkumu v rámci této diplomové práce budou přínosné pro učitele a všechny zájemce, kterých se tato problematika jakkoliv týká.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

- Benová, M. (1972). Ideál učitele. V J. Fišer, & J. Volný, *Osobnost učitele a učení* (stránky 53-87). Praha: Univerzita Karlova.
- Blatný, M., & kolektiv. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing.
- Blatný, M., Dosedlová, J., Kebza, V., & Šolcová, I. (2005). *Psychosociální souvislosti osobní pohody*. Brno: Masarykova univerzita & Nakladatelství MSD.
- Bricheno, P., Brown, S., Lubansky, S. (leden, 2010). Teacher Wellbeing : a Review of the Evidence. Získáno z <https://www.scribd.com/doc/25759568/Teacher-Wellbeing-A-review-of-the-Evidence>
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *O štěstí a smyslu života*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin* 125 (2,) 276-302. Získáno 9. března z <http://psycnet.apa.org/journals/>
- Đurič, L., & Štefanovič, J. (1977). *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství.
- Džuka, J. (2004). Psychologické dimenzie kvality života. *Zborník z konferencie*. Prešov: Prešovská univerzita.
- Fahrenberg, J., Kurtek, M., Schumacher, J., & Brähler, E. (2001). *Dotazník životní spokojenosti*. Praha: Testcentrum.
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: Nakladatelství Hanex.

- Halešová, L. (2012). *Osobnostní charakteristiky učitelů ZŠ a SŠ*. Olomouc: Nepublikovaná postupová diplomová práce.
- Hamplová, D. (2004). *Životní spokojenost: rodina, práce a další faktory*. Praha: Sociologický ústav AV České republiky.
- Hamplová, D. (2006). Životní spokojenost, štěstí a rodinný stav v 21 evropských zemích. *Sociologický časopis*, 42 (1,) 35-55. Získáno 11. ledna 2014 z <http://sreview.soc.cas.cz>
- Holeček, V., Jiřincová, B., & Miňhová, J. (2001). Faktory ohrožení osobnosti učitele. *Učitelé a zdraví* 3, 51-57.
- Hřebíčková, M. (2011). *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti*. Praha: Grada Publishing.
- Hřebíčková, M., & Urbánek, T. (2001). *NEO pětifaktorový osobnostní inventář*. Praha: Testcentrum.
- Křivohlavý. (7. Prosinec 2001). *Psychologická pojetí a způsoby zjišťování kvality života*. Načteno z Články Prof. Jaro Křivohlavého: [http://mujweb.cz/j.krivohlavy/clanky/c\\_kvalita.html](http://mujweb.cz/j.krivohlavy/clanky/c_kvalita.html)
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Landy, J. F., & Lamiell-Landy, A. (1978). Dimensions Of Teacher Behavior. *Journal of Applied Psychology*, 522-526.
- Patrick, B. C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). "What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *Journal of Experimental Education*, 68 (3), 217-236, doi:10.1080/00220970009600093.
- Paulík, K. (1999). *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: FF OU.
- Popelková, M., Šišková, A., & Zaťková, M. (2010). Životná spokojenosť a vybrané osobnostné premenné učiteľov. *Psychologie a její kontexty, Vol.1 (No.1)*, 15-31.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.



- Průcha, J. (2006). *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Řehulka, E., & Řehulková, O. (2001). Učitelky a učitelé. *Učitelé a zdraví* 3, 143-152.
- Říčan, P. (2007). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing.
- Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum.
- Vymětal, J. (2010). *Úvod do psychoterapie*. Praha: Grada.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1: Zadání diplomové práce

Příloha č. 2: Český abstrakt diplomové práce

Příloha č. 3: Anglický abstrakt diplomové práce

Příloha č. 4: Dotazník – demografická data

Příloha č. 5: Osobnostní inventář NEO Big Five

Příloha č. 6: Dotazník životní spokojenosti

## Příloha č. 1: Zadání diplomové práce

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

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

### Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
HALEŠOVÁ Lucie	Štefánikova 392, Hradec Králové - Moravské Předměstí	F09282

#### TÉMA ČESKY:

Osobnostní charakteristiky a životní spokojenost učitelů ZŠ a SŠ

#### NÁZEV ANGLICKY:

Personal Characteristics and Life Satisfaction of Teachers of Primary and Secondary Schools

#### VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D. - PCH

#### ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Seznámení se s normami pro DP, dodržování zásad v nich uvedených. Studium literatury z oblasti pedagogické psychologie, psychologie osobnosti, problematiky životní spokojenosti a výzkumů týkající se této oblasti.
2. Popis teoretických východisek práce: pojem osobnost, osobnostní charakteristiky učitelů, problematika životní spokojenosti.
3. Hlavní témata teoretické části - předpokládaná osnova: Osobnost - přehled pojetí pojmu, vývoj přístupu k osobnosti v psychologii, výzkumy, Osobnost učitele - vývoj pojetí pojmu, utváření, typologie. Osobnostní charakteristiky - metody zjišťování, výzkumy. Životní spokojenost - definice, vymezení, metody zjišťování životní spokojenosti, výzkumy. Současná témata - ideální učitel, autorita učitele, zdroje stresu, syndrom vyhoření, vztahy na pracovišti.
4. Formulace výzkumného problému: Prozkoumání osobnostních charakteristik a životní spokojenosti učitelů ZŠ a SŠ, zjišťování souvislostí osobnostních charakteristik a životní spokojenosti.
5. Design výzkumného projektu:
  - a. Cíle výzkumu: prozkoumání osobnostních charakteristik a životní spokojenosti učitelů ZŠ a SŠ, zjištění jejich korelátů.
  - b. Základní a výzkumný soubor: rozšíření výzkumného souboru z postupové práce, cca. 300 učitelů ze ZŠ a SŠ v ČR, výzkumná spolupráce v rámci projektu IGA.
  - c. Metody sběru a zpracování dat: kvantitativní výzkum, zadání metod NEO Big Five a Dotazníku životní spokojenosti učitelům na základních a středních školách v ČR. Zpracování, vyhodnocení dat, interpretace, vyjádření k platnosti hypotéz.
  - d. Očekávané výstupy a praktické dopady práce: zmapování osobnostních charakteristik a životní spokojenosti učitelů ZŠ a SŠ, aktualizace a doplnění chybějících informací o významné profesní skupině.

#### SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- Blatný, M. (2005). Psychosociální souvislosti osobní pohody. Brno: Masarykova univerzita.
- Cakirpaloglu, P. (2012). Úvod do psychologie osobnosti. Praha: Grada.
- Hamplová, D. (2004). Životní spokojenost: rodina, práce a další faktory. Praha: Sociologický ústav AV České republiky.
- Hřebíčková, M. (2011). Pětifaktorový model v psychologii osobnosti. Praha: Grada Publishing.
- Křivohlavý, J. (2001). Psychologie zdraví. Praha: Portál.
- Paulík, K. (1999). Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů. Ostrava: FF Ostravské univerzity.
- Popelková, M., Šišková, A., & Zaťková Marta. (2010). Životná spokojenost' a vybrané osobnostné premenné učiteľov. Psychologie a její kontexty, Vol. 1 (No. 1), 15-31.
- Průcha, J. (2002). Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál.

## **Příloha č. 2: Český abstrakt diplomové práce**

### **ABSTRAKT POSTUPOVÉ DIPLOMOVÉ PRÁCE**

**Název práce:** Osobnostní charakteristiky a životní spokojenost učitelů ZŠ a SŠ

**Autor práce:** Lucie Halešová

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

**Počet stran a znaků:** 73 stran, 115 530 znaků

**Počet příloh:** 6

**Počet titulů použité literatury:** 33

**Abstrakt:** Tato diplomová práce se zabývá osobnostními charakteristikami a životní spokojeností učitelů základních a středních škol. Výzkum, zahrnutý v této práci, vychází z projektu „Učitel“, který probíhal na katedře psychologie v Olomouci v letech 2010 až 2012. Cílem práce je komplexně zmapovat osobnostní charakteristiky a životní spokojenost učitelů a zjistit existenci vztahu mezi jednotlivými osobnostními charakteristikami a celkovou životní spokojeností učitelů. Teoretická část zahrnuje kapitolu týkající se osobnosti a osobnostních charakteristik učitele, typologie učitele a současná témata týkající se této profese. Další kapitola se zabývá pojetím životní spokojenosti a faktory, které ji ovlivňují. Důležitou částí jsou dříve provedené výzkumy týkající se osobnostních charakteristik a životní spokojenosti. Výzkumná část byla zaměřena na učitele základních a středních škol, kteří vyplnili Osobnostní inventář NEO Big Five a Dotazník životní spokojenosti. Údaje získané od 405 učitelů byly vyhodnoceny a statisticky zpracovány. Výsledky jednotlivých kategorií popisují průměrné hodnoty naměřené u učitelů. U učitelů ve výzkumném vzorku byl zaznamenán významný vztah mezi celkovou životní spokojeností a osobnostními charakteristikami, s výjimkou Otevřenosti vůči zkušenostem. Prokázán byl významný pozitivní vztah u dimenzí Extraverze, Přívětivost a Svědomitost a významný negativní vztah u dimenze Neuroticismus.

**Klíčová slova:** učitel, osobnost, neuroticismus, extraverze, otevřenost vůči zkušenostem, přívětivost, svědomitost, životní spokojenost

### **Příloha č. 3: Anglický abstrakt diplomové práce**

#### **ABSTRACT OF THESIS**

**Title:** Personal Characteristics and Life Satisfaction of Teachers of Primary and Secondary Schools

**Author:** Lucie Halešová

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

**Number of pages and characters:** 73 pages, 115 530 characters

**Number of appendices:** 6

**Number of references:** 33

**Abstract:** This thesis deals with the personal characteristics and life satisfaction of teachers of elementary and secondary schools. Research, included in this work, is based on the project „Teacher“, which took place at the department of psychology in Olomouc during years 2010 to 2012. The aim of the work is comprehensively map the personal characteristics and life satisfaction of teachers and try to find relation between total life satisfaction and individual personal characteristics. The theoretical part includes chapter about personality and personal characteristics of teachers, typologies of teachers and current topics related to this profession. The next chapter is concerning the concept of life satisfaction and factors which affecting it. Important part is previously made researches of personal characters and life satisfaction. The research was focused on primary and secondary schools teachers who completed Personality inventory NEO Big Five and Questionnaire of Life Satisfaction. The information, collected from 405 teachers, were evaluated and statistically analyzed. The results of each category describe the mean values measured among teachers. For teachers in the sample was found a significant relationship between total life satisfaction and personal characteristics, except openness to experience. Proved was a significant positive relationship with extraversion, friendliness and conscientiousness and significant negative relationship with neuroticism.

**Key words:** teacher, personality, neuroticism, extraversion, openness to experience, friendliness, conscientiousness, life satisfaction

**Příloha č. 4 – č. 6: Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi diplomové práce**