

Pražská vysoká škola psychosociálních studií



**Vztah mezi osobností učitele, jeho vlastním prožíváním a
postupem při řešení šikany ve školní třídě**

Bc. Barbora Straková

vedoucí práce: Mgr. Zuzana Janotková

Praha 2014

Prague college of psychosocial studies

**The relationship between the teacher's personality, his own
experience and approach to dealing with bullying in the classroom**

Bc. Barbora Straková

The Diploma Thesis Work Supervisor: Mgr. Zuzana Janotková

Prague 2014

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně, pouze a jen s využitím pramenů a literatury uvedených v seznamu.

V Praze, 31.7.2014.

.....
Bc. Barbora Straková

Poděkování

Děkuji Mgr. Zuzaně Janotkové za podnětné připomínky a trpělivé odborné vedení.

.....
Bc. Barbora Straková

OBSAH

ÚVOD	5
1 OSOBNOST	7
1.1 Rysový přístup k osobnosti	12
1.1.1 Eysenckova teorie PEN	13
1.1.2 Pětifaktorový model osobnosti	16
1.1.2.1 Lexikální přístup k popisu rysů osobnosti	18
1.1.2.2 Pětifaktorová teorie osobnosti	19
1.2 Vzájemnost osobnosti a vnějšího chování, prožívání a vnímání	20
2 OSOBNOST UČITELE	24
2.1 Osobnostní vlastnosti učitele působící ve výchovně vzdělávacím procesu	26
2.1.1 Osobnost v přípravě adeptů na povolání učitele	32
2.2 Typologie osobnosti pedagoga	34
2.2.1 Döringova typologie osobnosti učitele	35
2.2.2 Typologie dle Luky	37
2.2.3 Vorwickelova typologie	38
2.2.4 Typologie dle Caselmana	38
2.2.5 Typologie podle Prokopa a nové přístupy	40
2.3 Osobnost učitele a jeho role při utváření klimatu školní třídy	43
3 OSOBNOSTNÍ VLASTNOSTI UČITELE V SOUVISLOSTI S VYUČOVACÍM I VÝCHOVNÝM STYLEM	46
3.1 Vyučovací styl učitele	46
3.1.1 Členění vyučovacích stylů	47
3.2 Výchovný styl učitele	51
3.2.1 Typologie výchovných stylů	52
3.3 Učitelovo pojetí výuky a její různé modely	55
4 ŠIKANA	58
4.1 Školní prostředí, třídní kolektiv a osoba učitele jako jedna z možných příčin vzniku šikany	59
4.2 Možnosti řešení šikany	61

4.2.1	Možnosti řešení šikany na straně školy a učitelů	62
4.2.2	Možnosti podpůrných kroků při řešení šikany na straně rodičů	65
4.2.3	Práce psychologa s obětí, agresorem i třídním kolektivem	67
4.2.4	Významná role prevence	69
5	VÝZKUMNÁ ČÁST PRÁCE	70
5.1	Výzkumný problém, cíle a hypotézy	70
5.1.1	Hypotézy výzkumu	70
5.2	Metodologický rámec výzkumu	71
5.2.1	Výzkumné metody	71
	5.2.1.1 <i>NEO-FFI osobnostní inventář</i>	71
	5.2.1.2 <i>Dotazník mapující vlastní prožívání, užitý postup a okolnosti průběhu řešení šikany</i>	75
5.2.2	Způsob zpracování a analýzy dat	76
5.2.3	Průběh a organizace šetření	76
5.3	Výzkumný soubor	77
5.3.1	Výběr respondentů	77
5.3.2	Základní údaje o zkoumaném souboru	77
5.4	Popis a interpretace získaných výsledků	78
5.4.1	Popis dat získaných administrací inventáře NEO-FFI	78
5.4.2	Zjištěné vztahy mezi osobnostními charakteristikami učitelů a jejich vlastním prožíváním, okolnostmi a samotným postupem při řešení šikany ve školní třídě	79
5.4.3	Zjištěné vztahy mezi učitelovým prožíváním a postupem při řešení šikany ve školní třídě, popřípadě dalšími souvislostmi	84
5.4.4	K platnosti hypotéz	85
5.5	Závěry výzkumu a diskuze	86
5.5.1	Diskuze	89
	ZÁVĚR	91
	SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURY	93

ÚVOD

Pohled na učitele se s postupem doby velmi proměňuje. Učitel však stále zůstává jednou z nejvýznamnějších osob, která působí ve vývoji žáků. Tento fakt připomínají humanistické teorie vzdělávání a výchovy žáků. Učitel je nejen zdrojem informací a poznatků, ale také tím, kdo může podporovat a velkou měrou ovlivňovat vývoj individuality dítěte, utváření jeho osobnosti, rozvoj jeho schopností a dovedností, vztahů apod. V humanistickém pohledu je učitel tím, kdo přistupuje k žákovi s respektem k jeho možnostem a schopnostem a vytvářením vhodných podmínek umožňuje jeho přirozený rozvoj. Tento přístup klade velké nároky na učitelovu osobnost a vlastní rozvoj. Aby učitel mohl utvářet osobnosti svých žáků, je třeba působit skrze svou vlastní osobnost. Do vztahu s žáky vstupuje také jako jedinečná individualita, se svými postoji a názory a vlastnostmi. A tak se dnes osobnost učitele a rozvoj jeho vlastních schopností stává předmětem zájmu již při přípravě adeptů na toto povolání. V souladu s humanistickým pohledem nejde o to najít, jaké osobnostní vlastnosti by měl mít dobrý učitel, ale umožnit budoucím učitelům poznat svou osobnost, zvláště pak v komunikaci a interakci s druhými. Autorka této práce v předmětu svého zájmu zkoumá působení osobnosti učitele v oblasti jeho prožívání a jednání při jedné ze specifických náročných situací, se kterou se může během své praxe setkat. Cílem této práce je zjistit, zda a jak učitelova osobnost působí při setkání se šikanou. Zrcadlí se jedinečná osobnost učitele také v jeho vnitřním prožívání při setkání se šikanou i v postupu jejího řešení? O působení osobnosti učitele při setkání se šikanou tato práce pojednává právě pro jeho vzrůstající význam v dnešním vzdělávání. V současné době se také často vynořuje otázka, jak co nejlépe připravit učitele a odborníky pro boj se šikanou. Hledání vztahu mezi osobností učitele a tím, jak prožívá setkání se šikanou a jak ji řeší, se stalo předmětem této diplomové práce z těchto důvodů.

První kapitola této práce pojednává právě o osobnosti jedince a jejím působení. Dále jsou v této kapitole uvedeny dvě pojetí osobnosti, Eysenckova typologie osobnosti a Pětifaktorový model osobnosti, jež přináší pohled na rysy osobnosti a tvoří východiska pro výzkumnou část

práce. Druhá kapitola této diplomové práce je poté věnována osobnosti učitele a důležitým osobnostním vlastnostem, které působí ve výchovně-vzdělávacím procesu. Zaměřuje se také na představení učitelovy osobnosti v její důležité roli spoluvůrce klimatu školní třídy. Třetí kapitola pak rozpracovává promítnutí osobnosti v učitelově vyučovacím i výchovném stylu, pojetí výuky a posléze i v uplatňovaných modelech a metodách výuky. Tato kapitola sleduje rozlišení několika vyučovacích i výchovných stylů, a jejich působení na žáky. Tématem čtvrté kapitoly je pak samotný fenomén šikany. Poslední kapitola této práce je věnována empirickému zkoumání vztahu mezi osobností učitele a jeho prožíváním i postupem řešení při setkání se šikanou.

1 OSOBNOST

Pojem osobnost patří k nejvíce obecným a také nejsložitěji uchopitelným psychologickým pojmům. Tento pojem a jeho vystižení je totiž z metodologického hlediska hypotézou a abstrakcí (BALCAR, 1991). Přestože vnímáme, že osobnosti odpovídá v člověku něco, co má skutečnou existenci a působnost, postihnout osobnost v teoretickém či metodologickém přístupu není snadné. Osobnost je to, v čem se od sebe jedinci odlišují v mnoha oblastech života. V běžném životě ji často intuitivně zachycujeme a pociťujeme, jako „to“ co prostupuje prožíváním a chováním naším i druhých. V psychologickém pojmosloví však vymezují autoři tento abstraktní pojem různě. Nezapomínají ale, že nositelem této abstrakce je vždy člověk, osoba, která žije a přitom též vnímá a učí se, cítí a myslí, chce a jedná (BALCAR, 1991). Osobnost nelze oddělit od člověka, lze ji zkoumat právě pozorováním jeho života, které pak umožňuje zachytit a popsat vnitřní podmínky a duševní povahu v teoretických konstruktech či hypotézách.

Pojem osobnost je natolik obsáhlý, že většina definic představuje rozdílné vymezení a výčet odlišných znaků. Jejich znění je často přizpůsobeno výzkumu či předkládá určitá teoretická východiska. Drapela (2011) seznává, že také teorie osobnosti se stejně jako jejich tvůrci soustřeďují na odlišné vysvětlení interakce dynamických sil osobnosti působících v životě. Definice osobnosti pak stejně jako obsírnější teorie osobnosti následují výzkumníkem či teoretikem zvolené problémy a údaje empirického zkoumání.

Zkoumání osobnosti je předmětem několika specifických přístupů k poznání jedince. Stává se otázkou a problémem filozofů, psychologů, historiků, předmětem somatologie a genetiky člověka. Mezi badateli však panuje jen malá shoda a nezřídka jsou rozdílné přístupy dávány do protikladu (LEONTIEV, 1979). Leontiev (1979) poukazuje jen na několik málo tezí, které byť s výhradami přijímá většina autorů, přinášejících poznatky o osobnosti jedince. Ti se často shodují, že osobnost je neopakovatelná jednota, určitá celistvost. Druhou přijímanou tezí by mohl

být pohled na osobnost jako na nejvyšší integrující instanci, jejíž funkcí je řízení psychických procesů.

Osobnost je, nejen díky druhé tezi, důležitým předmětem zájmu psychologů. Nakonečný (2009) spojuje příčiny zájmu o osobnost s nutností vysvětlit fakt, proč různí lidé reagují různě na tentýž podnět. Vložený faktor, který vysvětloval variabilitu reakcí byl posléze nazván osobnost, a zachycoval „*celek dispozic, které spolu se situací determinují obsah a průběh psychických procesů, které jsou tak chápány jako reakce individua na určitou situaci*“ (NAKONEČNÝ, 2009, s.9). Osobnost představuje vnitřní organizaci duševního života člověka, vnitřní psychické uspořádání a vnitřní dynamickou strukturu, determinující jeho duševní život, a zahrnující také dispozice k psychickým reakcím. Osobnost jako individuálně odlišný celek dispozic se také spolupodílí na průběhu a projevu psychických procesů či reakcí (NAKONEČNÝ, 2009).

Také v Mikšíkově pohledu na osobnost člověka spatřujeme určitou celistvost a propojení. Osobnost je „*celkem vzájemně se podmiňujících částí, kdy tyto části z jedné strany určují celek a z druhé strany jsou určovány celkem*“ (MIKŠÍK, 2007a, s.11). Tento celek se nám pak může zdát jako relativně uzavřený systém, ale současně je stále otevřený a pohotový ke změnám v průběhu života jedince. A ačkoli vnímáme svou osobnost jako pevnou, z dlouhodobého hlediska jednotnou a téměř neměnnou strukturu, vezme, že ve skutečnosti je v neustálém pohybu (DRAPELA, 2011). Mnohem výstižnější je pro ni charakter procesu než struktury, charakter vyvíjení se v průběhu nežli trvání.

O co tedy usiluje psychologie osobnosti? O takový pohled na psychiku člověka, který ji objasňuje jako dynamický a vnitřně integrovaný systém vnějších, ale také uvnitř člověka probíhajících dějů a aktivit. Tento systém se v průběhu času rozvíjí a realizuje nejen jako nástroj aktivní interakce člověka v jednotlivých situacích, protkávajících a tvořících kontext jeho života. Tento systém je také tím, co se utváří na počátku a zůstává nadále po opuštění určité situace. Mikšík hovoří o „*přetavení sociálně determinovaných životních kontextů do jeho individuálně příznačného a neopakovatelného já*“ (MIKŠÍK, 2007a, s.11). A právě toto

já je pak subjektivním systémem, který stojí za realizací životní existence jedince.

Osobnost člověka je pak patrně tím, co vstupuje do konkrétních situací. Započíná, určuje, ovlivňuje a dotváří vnitřní a vnější aktivity a na oplátku je jimi sama utvářena. Nelze ji oddělit od procesů, kterými je utvářena a ve kterých se zrcadlí, stejně jako od prostředí vůči němuž a v němž se osobnost realizuje. Struktura osobnosti je tedy určována konkrétním pozadím, které dle Mikšíka (2007a) můžeme nahlížet jako „*makrosystém*“. Na druhou stranu se tyto relativně stálé vlastnosti osobnosti projevují v reálných interakčních souvislostech. „*Osobnost prožívá a řeší aktualizované situace komplexně a v subjektivně zpracovaných kontextech*“ (MIKŠÍK, 2007a, s.19). Osobnost je tedy tím, co dodává našemu pohledu a přístupu k prostředí na jedinečnosti. Jedinečnými vlastnostmi osobnosti, v nichž vnímáme její neopakovatelnou podobu, jsou motivační vlastnosti, schopnosti jedince a povahové vlastnosti osobnosti, pro něž se vžil označení temperament. Tyto jednotlivé části pak vystupují a projevují se ve vzájemné a neoddělitelné součinnosti.

Helus (2009) zahrnuje tyto tři části osobnosti pod pojem základní vlastnosti, které se vyznačují jistou stálostí a promítají se do velmi širokého rozsahu projevů jedince. Stejně jako Blatný (2010) přidává k vlastnostem osobnosti také kognitivní stránku – sebepojetí. Sebepojetí je pro nás v této práci také důležitou součástí osobnosti, obsahuje-li také znalosti o sobě, promítne se při dotazníkovém zjišťování vlastností osobnosti. Jak potvrzuje Drapela „*mnozí autoři vnímají osobnost jako pole či základnu, obsahující naše přítomné vnímání sebe samých, krátkodobé a dlouhodobé cíle, rozličné znaky, hodnoty a rozsáhlou zásobu životních zkušeností.*“ (DRAPELA, 2011, s.13). Vnímání sebe samého a zkušenosti se sebou samým můžeme považovat za nedílnou součást sebepojetí. A právě tyto se také jistou měrou promítají v odpovědích jedinců na jednotlivé položky osobnostních inventářů.

Není pochyb, že činnosti i aktivity jedince jsou silně ovlivněny jeho osobností. Mnozí autoři a mezi nimi i Helus (2003, s.3) mimo jiné staví při popisování pojmu osobnost do popředí její provázanost s aktivitou jedince: „...*zdůrazňujeme, že hovořit o osobnosti znamená vyzdvihovat do*

centra pozornosti člověka jako rozhodující se a jednající bytost. “ Člověk je pak tím, kdo započiná akci, je jejím „*zdrojem, tvůrcem, iniciátorem*“. Osobnost se v těchto akcích zrcadlí, osobnost je tím, čím se liší jeden jedinec od druhého. Také dle Leontieva (1979) se velkou měrou podílí osobnost na činnosti člověka. Osobnost vnímá jako subjekt činnosti, jako vnitřní moment činnosti. Leontiev vidí osobnost jako pojetí jedince, tzn. „*vyjadřuje celistvost subjektu života*“. Osobnost nevidí jako složeninu celků, ale jako celistvý útvar, který nabývá osobitého charakteru. Zároveň je osobnost rozvinutím rysů určených genotypem, které pod vlivem sociálního prostředí dozrávají, přičemž člověk se osobností nerodí, „*člověk se stává osobností.*“

Osobnost je tedy formována dvěma faktory, dědičností a prostředím. Leontiev (1979) připomíná také zkoumání vlivu kultury při utváření osobnosti. V tomto pohledu často osobnost není nic jiného než individualizovaný systém kultury, osvojený v rámci výchovy. Nositeli kultury jsou však vždy konkrétní jedinci, z nichž každý si ji přetvoří do vlastní podoby a dodá jí vlastní živou podobu. Linton se domnívá, že to, co v člověku vytváří kultura, můžeme vnímat spíše v rovině neosobní. Kultura vede k přijetí společného jazyka, vědomostí, předsudků, módy apod. (cit. dle LEONTIEV, 1979). Vraťme se k Leontievem dvěma jmenovaným faktorům, jež specificky formují osobnost – dědičností a prostředím. Vývoj osobnosti je tedy v samém výsledku výtvořem interakce genetické výbavy jedince a vlivu prostředí, vnějších podmínek života. Vnější podmínky a mezi nimi především sociální prostředí, jsou zodpovědné za rozvoj nebo útlum jednotlivých složek struktury osobnosti. Helus vyzdvihuje zásadní význam interakce a komunikace v mezilidských vztazích pro osobnost, říká: „*ani si neuvědomuje, jak náš život určují druzí lidé. A to nejen lidé okolo nás, ale také...v nás samých, ve své interiorizované podobě*“ (HELUS, 2003, s.22). Ve svém přemítání se tak vrací do raného dětství, kde se vytváří základy našeho já v interakci s rodiči skrze sociální zrcadlo, které pro nás představují a jež vrhá obraz zakládající vlastní sebepojetí.

Při zmínce o rozvoji struktury osobnosti nesmíme opomenout jedno z možných pojetí či pohledů na to, co je osobnost, a sice systémové pojetí osobnosti. Systémové pojetí osobnosti předpokládá že, jednotlivé

determinující a chování regulující jednotky souvisejí mezi sebou navzájem, ale také s formativními vlivy a situacemi, ve kterých se odehrává život osobnosti, i s následky, které po činnosti osobnosti zůstávají. Systémové uvažování nám nabízí toto pojetí osobnosti: „*Osobnost je individualizovaný systém (integrace) psychických procesů, stavů a vlastností, které jednak vznikají socializací (působením výchovy a prostředí), jednak přetvářením vrozených vnitřních podmínek bytí člověka, a determinují a řídí předmětné činnosti jedince, jeho sociální styky a duchovní vztahy.*“ (SMÉKAL, 2009, s. 27) Právě posledně jmenované se také v průběhu vývoje osobnosti jedince zvnitřňují a dochází tak k diferenciaci, integraci, modifikaci, fixaci a dalším proměnám jednotek osobnosti pod vlivem těchto vývojových podnětů. Jako systém se osobnost neustále proměňuje, rozvíjí, a to dvojnásobně – aktivní změnou podmínek, upravováním vztahů s okolím či vlastní změnou. Obojí slouží k uchování integrace a celistvosti osobnosti. Osobnost pak projikuje vytvořené významné struktury, jakými jsou způsoby nazírání a jednání (schémata) do aktuálního uvědomování i jednání. (SMÉKAL, 2009).

Osobnost člověka má tedy určitou strukturu, tvořenou právě dispozicemi různých druhů, jež představují psychické vlastnosti osobnosti. Mezi těmito strukturami nalézáme vztahy, protože na sebe vzájemně působí a ovlivňují se. Dalším důležitým prvkem osobnosti je její dynamika, kterou chápeme jako vznik a průběh duševních dějů a stavů (NAKONEČNÝ, 2009). A tak kromě snahy poznat strukturu osobnosti, je v hledáčku zájmu psychologie osobnosti nejen struktura a podoba vlastností osobnosti, ale také její dynamika, již si můžeme představit jako síly, které utvářejí či určují lidské chování (DRAPELA, 2011; NAKONEČNÝ, 2009) nebo také jako změny osobnosti či tok procesů vycházející ze struktury osobnosti (MIKŠÍK, 2007a). Nakonečný (2009) pak zdůrazňuje překrývání obou konceptů, při čemž dynamika osobnosti je pro něj tématem motivů a principů stojících za nimi, „*jinak řečeno: dynamika pojednává o motivačních dispozicích osobnosti, tj. o motivech jako faktorech regulace chování.*“ (NAKONEČNÝ, 2009, s.358) Dynamika osobnosti je tak dle jeho názoru obsažena v tématu sil, které hýbou osobností, tj. určují její chování, zaměřují se na dosažení určitého cíle, jímž je uspokojení.

Právě rozvoj osobnosti a její neustálý vývojový proces je to, co dává smysl životu. Osobnost nelze vyloučit z našeho jednání a prožívání, a pokud zůstáváme stát na místě a nerealizujeme své vlastní činy uvědoměle, tzn. pokud naše činy nevychází z nás samých, dle Smékala (2009) pouze přežíváme napodobováním druhých. „Člověk, který přestane uvědoměle hledat a uskutečňovat svou životní dráhu, může přežít jako organismus, ale jeho osobnost odumírá“ (SMÉKAL, 2009, s.33). Jinými slovy osobnost roste vlastními činy.

Pro tuto práci a východiska výzkumu je důležité právě to, co ve shodě autorů prostupuje uvedenými teoriemi. Jedná se o vnitřní jednotu a strukturovanost obsahu duševního života, jež utváří vzájemně propojený celek osobnosti a určují její „individuální svéráz“ (BALCAR, 1991), působící odlišnost od jiných. Tato osobitost pak prostupuje všemi oblastmi duševního dění, vnímáním, prožíváním i chováním jedince. Osobnost se nezadržitelně promítá napovrch v chování člověka, kde ji můžeme pozorovat a zkoumat. Tímto promítnutím se do chování člověka mu dodává na charakterističnosti. Celek, který tvoří na jedné straně vnitřní struktura a dynamika osobnosti a na druhé straně vnější projevy člověka, je neopakovatelný a jedinečný, přesto popsitelný v několika vlastnostech a dimenzích. A právě následující část práce se zabývá teoriemi popisu struktury i dynamiky osobnosti stěžejními pro uskutečněný výzkum.

1.1 Rysový přístup k osobnosti

V oblasti psychologie osobnosti můžeme napočítat velké množství různorodých teorií či modelů vysvětlujících strukturu, dynamiku, typy a jiné souvislosti tohoto abstraktního pojmu. Podle Nakonečného (2009) mají tyto teorie nelehký úkol – přinést odpovědi na otázky co je osobnost, jak funguje a proč. Každé z těchto teoretických pojetí připravuje více či méně odlišný způsob pohlížení jak na samotný konstrukt osobnost, tak na jeho zkoumání a poznávání. Rozmanitost prochází napříč od psychoanalytického a neoanalytického přístupu, založeného na motivaci; přes behavioristický a

neobehavioristický pohled, upřený spíše na učení; skrze humanistická a fenomenologická pojetí, založená na sebeuvědomění a seberealizaci či přirozené touze po sebeaktualizaci; kognitivní pojetí osobnosti založená na poznání a organizaci zkušeností psychiky a vytvořených schémat, až k tendencím syntézy. Výčet a vysvětlení nejen těchto pojetí v jejich původní a fascinující jedinečnosti je obsahem velkého počtu publikací, proto si v této práci neklademe za cíl postihnout všechna pojetí.

S uskutečněným výzkumem, obsaženým v empirické části této práce úzce souvisí téma osobnostních rysů. Také tento pojem definují různí autoři odlišně. Někteří vnímají rysy jako jádro osobnosti, jiní rysy nahlížejí z pohledu jejich pozorovatele, jejich pojmenování v jazyce či z pohledu pozorovatelem vytvořených kognitivních konstruktů.

1.1.1 Eysenckova teorie PEN

Typologie osobnosti amerického psychologa H. J. Eysencka, rozpracovává představu o osobnosti C.G. Junga. Inspiruje se především Jungovým pohledem na směřování energie člověka dvojím směrem – dovnitř (introverze) a navenek (extraverze). Původní Jungovu teorii dokázal obohatit o další dvě dimenze, neuroticismus a psychoticismus. Eysenck se ve svém bádání zabýval dynamickými a afektivními aspekty osobnosti. „*Pod pojmem temperament chápe Eysenck osobnost v užším smyslu, tedy osobnost bez její kognitivní složky (inteligence a mentálních schopností)*“ (BLATNÝ a kol., 2010, s.32).

Eysenckovo pojetí osobnosti představuje hierarchické uspořádání elementů osobnosti. Vytvořil hierarchický model struktury osobnosti, přičemž na nejvyšším žebříčku jsou typy či „super-rysy“ (např. extraverze) a každý z těchto typů - dimenzí osobnosti, zahrnuje několik jednotlivých rysů, které jsou buď specifickými kvalitami daných typů či jejich povrchnějšími reflexemi. Mikšík vysvětluje, že „*Eysenck je přesvědčen, že pochopení většiny chování člověka je možné skrze postižení hlavních tří rysů osobnosti, které nazývá typy.*“ (MIKŠÍK, 2007b, s.179). K těmto typům dospěl faktorovou analýzou dotazníků a posuzovacích škál (ŘÍČAN, 2010).

Na základě Eysenckových slov si jeho vlastní představu struktury osobnosti můžeme popsat přibližně následujícím způsobem. Na nejnižší úrovni máme specifické odpovědi na experimentální či každodenní situace běžného života, na druhém stupni pak habituační odezvy, které mají tendenci se objevovat v podobných situacích, podmínkách, když se testování nebo běžná životní situace opakuje. Organizace těchto habituačních odezev tvoří rysy, zahrnuté na třetím stupni struktury osobnosti. Tyto rysy jsou tedy teoretickými konstrukty založenými na korelaci různých habituačních odezev. Rysy z třetího stupně struktury osobnosti jsou pak na posledním stupni organizovány v základní typy, super-rysy. (EYSENCK, 1947). Za základní rysy osobnosti považuje dimenze extraverte, neuroticismu a psychoticismu, a předpokládá také, že jsou na sobě závislé.

Dimenze či faktor extraverte a její protipól introverte představuje ve shodě s Jungem dvojí zaměření jedince, buď na vnější nebo vnitřní svět. Eysenck oproti Jungovi vymezuje tuto dimenzi v pojmech chování a částečně i prožívání. A zde se projeví Eysenckův důraz na genetické faktory. Ve své teorii usiluje také o vymezení neurofyziologických základů třech základních typů. Možné dosažení hodnot v této dimenzi dle Eysencka podléhá úrovni *arousal*, nabuzení u daného jedince (MIKŠÍK, 2007b). Krajní pól extraverte - typického extroverta, Eysenck popisuje tímto způsobem chování: je družný, rád se všeho účastní a chodí do společnosti, má mnoho přátel, stále potřebuje někoho kolem sebe, s kým by si promluvil, čtení či studium a pobývání v samotě jej netěší. Jeho jednání je impulzivní, touží po vzrušení a často využívá naskytnuvších se příležitostí, často riskuje a stále je v pohybu. Můžeme jej charakterizovat jako veselého, bezstarostného, lehkomyšlného, optimistického a také si povšimnout, že se mu často nedaří zvládat své city a nelze se na něj zcela spolehnout. Někdy také neváhá užít drsný žert či agresi. Introverta je možné charakterizovat jako klidného, tichého, zdrženlivého se sklony k introspekci. Vůči lidem je rezervovaný a drží si odstup od všech kromě blízkých. Vzrušení nevyhledává a nemá rád, naopak má sklon plánovat dopředu a nedůvěřovat okamžitým impulsům. Dává přednost spořádanému způsobu života s důrazem na etické normy, má rád řád, kontroluje své city a zřídka se chová

agresivně či netrpělivě. Bývá spolehlivý a nezapomíná snadno křivdy či hněv (BALCAR, 1991). Tyto dvě protikladná zaměření se u jedince mohou střetávat, mohou být vyrovnané či jeden převažovat nad druhým. Jejich vzájemný poměr pak můžeme odhalit na základě umístění jedince v určitém bodě mezi oběma krajními póly.

Neuroticismus je označován jako dimenze emoční lability nebo stability. Genotypický základ neuroticismu leží dle Eysencka v různém stupni reaktivity autonomní nervové soustavy. Tato dimenze je jednosměrná, na jednom jejím pólu najdeme přítomnost poruchových znaků (labilita) a na protilehlém právě jejich nepřítomnost (BLATNÝ a kol., 2010). Emoční labilitou označuje jedince, charakteristického především úzkostlivostí, citlivostí, podrážděností, ustaraností a náladovostí. Často upadá do deprese, bývá neklidný, trpí nespavostí i poruchami spánku a různými psychosomatickými poruchami. Reaguje na všechny druhy podnětů, dělá si starosti zbytečně, velmi těžce se i po malém emočním zážitku uklidňuje, chybí mu sebedůvěra či mívá pocity méněcennosti (ŘÍČAN, 2010). Emočně stabilní jedinec reaguje emočně rozvázně a pomaleji, snáze se uklidňuje, bývá poměrně klidný, svoje city kontroluje a nemívá sklony se trápit, bývá to člověk spokojený a vyrovnaný.

Uvedené dvě dimenze společně s faktorem inteligence tvořily původně strukturní základ Eysenckova pojetí osobnosti. Později v roce 1976 koncipoval třetí typ osobnostní dimenze psychoticismus. Z Mikšíkových slov (2007b) se dozvídáme, že jej nazval psychoticismus versus síla ega. Psychoticismus je náchylností k psychóze a tvoří kontinuum od normality přes psychopatii, kterou Eysenck definuje jako antisociální chování, až po psychózu na samotném konci. Eysenckovo pojetí psychoticismu vyjadřuje Kretschmerův předpoklad o tom, že temperamentové vlastnosti člověka předurčují k onemocnění určitým typem duševní choroby (BLATNÝ a kol., 2010). Přejít od normality, tedy nepřítomnosti znaků psychoticismu, k patologii je plynulý.

Při popisu obecné struktury osobnosti jsou však nejčastěji užívány dimenze extroverze a neuroticismu, které v kolmém úhlu na sebe tvoří soustavu, do níž lze zasadit Eysenckovy známé čtyři klasické temperamentové typy: melancholik, choleric, sangvinik, flegmatik.

Blatný (2010) poukazuje, že k podobnému výsledku docházejí i jiné psychometrické výzkumy založené na faktorové analýze, např. „Big Five“, ty pak dodávají „*empirické opodstatnění Eysenckově teoretické soustavě*“ (BLATNÝ a kol., 2010, s 33). Podobně jako Eysenck dospívají k faktorům vyššího řádu, které vždy poukazují na úroveň neuroticismu a extraverte, či dimenzím se srovnatelným obsahem.

1.1.2 Pětifaktorový model osobnosti

Poměrně novým je mezi přístupy k popisu rysů pětifaktorový model osobnosti. V dnešní době patří mezi sice nejednotně, ale uznávanou teorii. Rysový přístup využívají mnohé psychodiagnostické metody posuzující vlastnosti osobnosti. Na základě údajů o míře dané vlastnosti u jedince pak lze předpovídat prožívání a chování v určitém okruhu životních situací (HŘEBÍČKOVÁ, 2011). Také z tohoto důvodu je rysový přístup stěžejní pro náš výzkum.

V pozadí rysového přístupu stojí povšimnutí, že lidé vyjadřují projevy člověka, jeho chování a prožívání v běžném jazyce různými slovními pojmenováními, různými vlastnostmi. Tyto vlastnosti osobnosti pak mohou vyjadřovat jak zobecnění pozorovaných projevů, tak vnitřní dispozice stojící za nimi, které označujeme pojmem osobnostní rysy. Dle Hřebíčkové lze rys také vidět jako „*obecnou dimenzi osobnosti, odvozenou z kvantifikovaných údajů o chování a použitelnou k měření chování různých jedinců.*“ (BLATNÝ a kol., 2010, s.43). Míru zastoupení daného rysu u každého jedince lze pak umístit na kontinuu mezi dva krajní póly. Hřebíčková (tamtéž) však připomíná, že dosud neexistuje mezi zastánci rysového přístupu shoda, co vlastně rysy osobnosti vyjadřují. Zda jsou charakteristikami popisujícími vlastnosti osobnosti nebo zda vysvětlují příčiny našeho chování, jednání či prožívání. Přestože se někteří autoři pokoušejí o postihnutí odlišnosti některých druhů rysů, rysový přístup díky tomuto faktu utrpěl častou kritiku.

Dlouhou dobu probíhaly mezi výzkumníky také diskuze o počtu vlastností nejlépe vystihujících osobnost člověka. Tomu je dnes poněkud jinak. „*Od 90 let minulého století, se početná skupina badatelů shoduje*

v tom, že osobnost člověka nejlépe vystihuje pět vlastností obsažených v pětifaktorovém modelu osobnosti,“ vzpomíná tuto vzácnou shodu Hřebíčková (HŘEBÍČKOVÁ, 2011, s.9).

Pětifaktorový model osobnosti zahrnuje oba možné výklady rysů. V rámci studia osobnosti tedy užívá lexikálně-taxonomický i dispoziční přístup, z nichž druhý představuje právě dotazníkový přístup, tzn. že východiskem ke zkoumání rysů jsou položky dotazníků (HŘEBÍČKOVÁ, 2011). Tak Costa a McCrae, autoři osobnostního inventáře NEO, odvodili shlukovou analýzou škál Cattellova dotazníku 16PF tři dimenze osobnosti – neuroticismus, otevřenost vůči zkušenosti a extraverci. Lexikální přístup nám pak přináší zajímavé odvození struktury vlastností na základě rozboru slov užívaných a vhodných k popisu osobnosti. Cesta lexikální analýzy daného jazyka je však nelehká. Mikšík upozorňuje, že vytvořit taxonomii klíčových charakteristik rysů, kterými je možné popsat osobnost a postihnout tak její individualitu, je mimořádně obtížné, protože vlastnosti jsou převážně abstraktní a také proto, že množství charakteristik, ve kterých se liší jedna osoba od druhé, je neohrazené (MIKŠÍK, 2007b).

Přesto můžeme takové počiny v historii zaznamenat. „V roce 1932 W.McDougall předpokládal existenci pěti faktorů, jimiž lze popsat osobnost“ (MIKŠÍK, 2007b, s. 185). Byly to intelekt, charakter, temperament, dispozice a nálady. Mikšík také souhlasí s Hřebíčkovou, že v posledních letech můžeme spatřovat jistou shodu mezi řadou výzkumníků o existenci pěti základních faktorů, uvádí i jejich označení Goldbergem jako „Big five“. Pod tímto označením dnes myslíme neuroticismus, extroverze, otevřenost vůči zkušenosti, přívětivost a svědomitost. Tím, co tyto uvedené faktory představují, se budeme zabývat podrobněji v empirické části práce při popisu osobnostního inventáře NEO-FFI. Původní toto označení však nesla Normanova pětice faktorů: *surgence* (zastoupena vlastnostmi hovorný, asertivní, energický), *příjemnost* (dobromyslný, kooperativní, důvěryhodný), *spolehlivost* (klidný, neneurotický, nezmatený), *emoční stabilita* a *kulturnost* (intelektuální, kultivovaný, uhlazený, samostatně uvažující). Tyto faktory vycházejí z Cattellovy představy o indexu rysových proměnných, z celkového souboru 22 proměnných (MIKŠÍK, 2007b).

1.1.2.1 Lexikální přístup k popisu rysů osobnosti

Jak je předpovězeno výše, lexikální přístup k pětifaktorovému modelu osobnosti představuje složitou cestu. Tento přístup se tedy opírá o předpoklad, že *„nejvýznamnější individuální rozdíly jsou obsaženy v přirozeném jazyce a mají podobu jednotlivých slov“* (MIKŠÍK, 2007b, s.187). V přirozeném jazyce však nelze nalézt výrazy pro veškeré variace lidského chování a zkušeností jedince a také obsahuje spoustu popisných charakteristik jedince, které se vztahují spíše k prožitkům, zevnějšku, stavům či postojům a hodnocením nežli k rysům osobnosti. Lexikální přístup tedy musí nutně obnášet i vyhledání a následně vytvoření systému termínů, které vyjadřují popis rysů osobnosti. Mikšík (2007b) hovoří o tzv. jemném sítu, díky němuž se z hrubého výběru značného množství slov, postihujících chování a prožívání jedince v příslušném jazyce, oddělí rysové termíny od těch, které popisují např. emoce, postoje apod. Jak vysvětluje i Hřebíčková (2011), na začátku lexikálního zkoumání vlastností osobnosti stojí co nejúplnější seznam slov popisujících vlastnosti osobnosti. Tento seznam je velmi obsáhlý a je sestaven s použitím existujících slovníků, jež procházejí hrubým sítem – vyhledáním všech přídavných jmen, označujících způsoby chování, prožívání nebo reagování individua. Poté co „projdou“ adjektiva oběma síty, hrubým i jemným, po uskutečnění faktorové analýzy, na samotném konci lexikálního postupu stojí pětifaktorová struktura popisu osobnosti. Důležité je říci, že její existence se potvrdila i v několika dalších lexikálních výzkumech (BLATNÝ, 2010). Hřebíčková faktorovou analýzou dospěla k 10 přídavným jménům v českém jazyce, reprezentujícím oba póly pro každou z vymezených pěti dimenzí či komponent: extraverte, přívětivost, svědomitost, emocionální stabilita a intelekt (MIKŠÍK, 2007b).

Mikšík (2007b) však připomíná výhrady k selekci právě pěti faktorů. „Na základě psychometrických kritérií nelze rozhodnout, jaký počet faktorů je třeba brát v úvahu. Tento model osobnosti, tedy lexikální výběr adjektiv ze slovníku, není adekvátní pro predikci specifického chování, nebere v úvahu kontexty a podmíněnost lidské zkušenosti.“

1.1.2.2 Pětifaktorová teorie osobnosti

Pětifaktorový model osobnosti není v pravém slova smyslu teorií osobnosti. Obsahuje některé základní principy rysových teorií, ale nedefinuje systém, nerozlišuje jeho součásti, nepopisuje organizaci, vzájemné vazby a vývoj celého systému tak, jak má být v teorii osobnost zobrazena (HŘEBÍČKOVÁ, 2011). O to se pokouší pětifaktorová teorie osobnosti (PFT). PFT pak vysvětluje tedy pozadí popisu osobnosti ve slovech daného jazyka. Vychází z několika předpokladů rysového přístupu. První předpoklad tvrdí, že lidská přirozenost je poznatelná, tzn. vědeckým zkoumáním osobnosti jednotlivců a skupin lze získat podstatné informace. Vychází i z předpokladu, že není racionální, jinými slovy lidé jsou obecně schopni popsat sebe sama a druhé a jsou posuzovateli, kteří znají slova pro charakterizování jednotlivých rysů. Z předpokladu, že se lidé od sebe odlišují a konečně z předpokladu, že člověk je proaktivní, není jen pasivní obětí okolností, ale přijímá je od svého života a aktivně k nim přistupuje. Rysy jsou pak považovány za vnitřní dispozice, které nejsou ovlivňovány prostředím.

Systém osobnosti vycházející z pětifaktorové teorie McCraeho a Costy, pracuje s pěti prvky a dynamickými procesy, určujícími vzájemné interakce. Mezi pět prvků patří *bazální tendence* (biologicky podmíněné schopnosti a tendence, které jsou vrozené, např. fyzické charakteristiky, osobnostní rysy), *charakteristické adaptace* (získané dovednosti, zvyky, postoje a vztahy, které jsou výsledkem interakce individua a prostředí), *objektivní biografie* (prožité podstatné události, o nichž jedinec přemýšlel a mluvil), *vnější vlivy* (zahrnují jak vlivy vývojové, tak běžné situace) a *sebepojetí* (představující znalosti, sebehodnocení a pohled na sebe sama, i osobní historii a v životním příběhu či mýtu utvořenou identitu), ale také *biologické základy*, jež obsahují geny a struktury v mozku, jejichž psychofyzilogické či neuroanatomické mechanismy nebyly podrobně specifikovány (HŘEBÍČKOVÁ, 2011). Celý model systému osobnosti na základě pětifaktorové teorie si můžeme představit na základě Obrázku č.1. (viz Příloha č.27).

Fungování osobnostního systému podléhá celkem 16 postulátům, formulovaných na základě empirických poznatků autorů Costy a McCrae. Tyto postuláty vycházejí z interakce uvedených pěti prvků a dynamických vlivů. V oblasti bazální tendence je to *individualita*, *původ*, *vývoj rysů* a jejich *struktura*. V charakteristických adaptacích jsou jimi pak *adaptace* (tzn. změny myšlení v souladu s osobnostními rysy a dřívější adaptací), *maladjustace*, *plasticita* (tzn. že adaptace se mění v čase v závislosti na zrání). V objektivní biografii *vícenásobná determinace* (tzn. činnosti a zkušenosti jsou výsledkem adaptací, jež jsou vyvolány situací – existuje přímý vztah mezi rysy a chováním) a *životní dráha*. V oblasti sebepojetí mají vliv na fungování osobnosti postuláty: *schéma sebe sama* a *selektivní percepce* (tzn. informace je selektivně reprezentována v souladu s osobnostními rysy). V oblasti vnějších vlivů našli autoři důkazy k postulátu *interakce mezi prostředím a osobnostními dispozicemi*, *apercepce* (tzn. jedinec si vykládá prostředí v souladu s osobnostními rysy) a *reciprocity* (tzn. jedinec také ovlivňuje prostředí). V oblasti dynamických procesů rozlišili dva typy dynamiky: *univerzální* (činnost směřující k adaptaci, ať už v myšlení, pocitech a chování je regulována univerzálními, kognitivními, afektivními a volními mechanismy) a *odlišná* (tzn. ovlivnění dynamických procesů a rysů bazálními tendencemi) (HŘEBÍČKOVÁ, 2011).

Výzkum této práce se opírá o základní předpoklad rysového přístupu. Hypotézy výzkumu pracují s představou promítnutí rysů osobnosti do chování a prožívání jedince. Jedinci mohou disponovat určitou měrou daného rysu a ten je u nich zastoupen v určitých měřitelných hodnotách. Každý z pěti faktorů a jemu odpovídajících přídavných jmen dodává prožívání a chování jedince osobitý ráz.

1.2 Vzájemnost osobnosti a vnějšího chování, prožívání a vnímání

Ve výše uvedených pojetích osobnosti a definic tohoto pojmu, je často zmiňováno, že se osobnost jedince promítá v jeho vlastním vnitřním prožívání i vnějším chování. V této podkapitole se zastavím u několika

různých spojitostí mezi osobností a některými duševními ději i reakcemi člověka.

Začněme pozoruhodným povšimnutím Mikšíka (2007a), který popisuje souvislost mezi osobností a reakcí na zátěž. Jak výrazné uvedení psychických sil do pohotovosti se rozvine a nakolik zasáhne daného jedince, souvisí s hodnotami, jedincovou emocionální vzrušivostí, jíž je myšlen zejména temperament a aktuální stav, a zkušenostmi s vyrovnáváním se s psychickou zátěží. Jedincova osobnost v sobě nese, jak zmíněné zkušenosti, tak temperament i hodnoty, které jsou zátěžovou situací ohroženy. Vliv však neproudí jednostranně, tedy ze strany osobnosti na chování jedince ve snaze změny situace. Zátěž působí zpětně na strukturu osobnosti a nezřídka způsobuje její změnu. Mikšík (2007a) hovoří o tzv. „situačně aktualizovaných změnách v psychice, struktuře osobnosti“. Nadměrná a nezvladatelná zátěž může ve své nebezpečnosti vyvolat aktivování obranných mechanismů a jejich ustálení jako jediné možné odpovědi, ale také k rezignaci či desintegraci celé osobnosti a psychiky člověka. Obranné mechanismy zprvu přinášejí úlevu a působí tak příznivě, ale právě jejich přijetí jako dlouhodobých strategií může být škodlivé.

Lidé se ve způsobech a technikách vyrovnání se zátěží liší. Tyto techniky vznikají pravděpodobně již v raném dětství. Ačkoli vrozené dispozice mohou předurčovat jedince např. k aktivnějším či agresivnějším technikám nebo naopak pasivnějším a únikovým, záleží především na sociálním učení. To rozhoduje o tom, které specifické techniky se u dítěte upevní (ČÁP a MAREŠ, 2001). Techniky, které vedou k dosažení cíle, jsou osvojovány a částečně se uchovávají jako součásti či charakteristiky osobnosti, spolupůsobí totiž při utváření návyků, názorů, postojů i rysů osobnosti.

Mikšík (2007a) však zároveň přemýšlí o dilematu, zda zátěž přináší spíše desintegraci či rozvoj osobnosti. Stimulující a zároveň dezintegrující mohou být nároky na činnost a výkonnost, problémové situace, překážky v dosažení cíle, stresogenní a konfliktogenní situace. Rozhodující je pak v takových případech úměrnost či naopak neúměrnost těchto nároků na osobnost člověka. Osobnost a její vlastnosti však také rozhodují o tom, co je příliš náročné a jak posuzujeme zátěžovou situaci, také jak k ní

přístupujeme. Jedná se o neopakovatelné setkání jedinečné osobnosti a situace působící zátěž. Určitá situace tedy může být odlišně náročná v závislosti na osobnosti konkrétního jedince. Mikšík (2007a) hovoří o vztahu mezi požadavky a nároky života nebo nároky vyplývajícími z konkrétní činnosti na člověka, a jeho schopnostmi se s těmito nároky vyrovnat. Reakce zdravé osobnosti se opírá zejména o její schopnost chápat svět i svou osobu realisticky, schopnost utvářet reálné životní perspektivy, vlastní sebekontrolu a sebeovládání, ale také o vytrvalost a zodpovědnost k práci a životu. Na druhou stranu i o schopnost jedince uvolnit se z pracovního zaujetí, schopnost dívat se s nadhledem na vlastní činnost a životní situace. Zdravá osobnost také může těžit ze společenské přizpůsobivosti a důvěry k lidem. Důležitou schopností osobnosti pro zvládání nároků zátěžové situace je také vlastní autonomie, tj. nezávislost, snaha chovat se a jednat dle vlastního přesvědčení, schopnost nacházet uspokojení a schopnost realizovat sebe sama. Vrozené vlastnosti osobnosti a zkušenosti člověka se zátěží v předchozím životě spolu vytváří odolnost k zátěži.

Souvislost můžeme také vidět mezi vědomím a osobností jedince. Jestliže považujeme vědomí za mentální reprezentaci vnitřní a vnější skutečnosti, jeho úroveň je spojena s celkovou životní energií, respektive způsobilostí energii využívat (SMÉKAL, 2009). V závislosti na osobnosti a temperamentu jedince, pak můžeme pozorovat, že vědomí vnitřního života některých lidí se odehrává na nižších úrovních. Díky vědomí je osobnost schopna orientovat se v čase a místě i situaci, vědomí také přináší člověku obraz vlastního těla, osobnosti a svých cílů a možností. Vztah můžeme pozorovat mezi ovlivnitelností vědomí a možností využití tohoto fenoménu k ovládnutí osobnosti. Vyšší sugestibilita a hypnabilita dle mínění Smékala (2009) koresponduje s vyšší účinností vizualizace, tj. ovlivňováním vlastní osobnosti i biologických dějů navozováním určitých představ.

Osobnost člověka se také projevuje v jeho činnostech. Průběh a dynamika chování odpovídá tělovému schématu člověka, tzn. vnitřnímu obrazu jeho těla, ale také vnějšímu obrazu osobnosti, který se projeví ve výrazových projevech či tělesných zvláštnostech. Obsah a zaměření činnosti či chování, nebo styl přizpůsobení, pak odpovídají vnitřnímu sebeobrazu a vnějším způsobům chování (SMÉKAL, 2009). V úrovni činnosti či aktivity

jedince můžeme pozorovat vnitřní motivy a osobnostní vlastnosti jedince, které se tímto zrcadlí i ve vnějším obrazu osobnosti – výkonu jedince. Konkrétní průběh vykonávání činnosti a chování jedince nejsou jedinými vnějšími obrazy jedinečné osobnosti. Osobnost člověka se projeví ve vnějším vzezření člověka, výrazech apod. ale i v konečných výsledcích jeho činnosti, produktech či stopách, které zůstávají po skončení činnosti.

Čermák (2003) dospívá k přesvědčení, že zkoumání agrese a odhalení její konzistence, vede k úvahám o společném faktoru sytícím právě agresivní chování. S výše uvedenými pojetími osobnosti souvisí fakt, že osobnost se podílí na agresivitě jedince již způsobem vnímání a interpretace událostí, tendencí antisociálně chovajících se osob vytvářet prostředí, které bude v souladu s jejich osobností či v souladu s antisociálními vzorci chování. Zde se pak dostáváme opět ke spolupůsobení vrozených dispozic (jakým jsou např. temperament a reaktivita) a prostředí při vytváření struktury osobnosti. Na základě modelu výzkumníka G.V.Caprari lze osobnostní charakteristiky vnímat jako „*indikátory a prediktory agresivního chování*“ (cit. dle ČERMÁK, 2003, s.26). V průběhu řady let výzkumů se podařilo potvrdit existenci několika indikátorů agrese na straně osobnosti. Jsou mezi nimi indikátory impulzivní agrese, tj. *iritabilita* (snadnost s jakou jedinec reaguje výbušně) a *náchylnost k nadměrným emocionálním reakcím* na události vnímané jako frustrující; dále *hostilní přemítání*, spojené s inklinací k dlouhodobému přemýšlení o agresi a pomalému rozptylování myšlenek na agresi na záporně extrémním pólu této dimenze; *tolerance k násilí* a také *indikátory pocitů viny a strachu z trestu*. Tyto indikátory mají povahu osobnostních vlastností (ČERMÁK, 2003). Při vysvětlování spojení osobnosti s agresivitou vyplývá napovrch také vliv sebepojetí, pojetí sebe sama jako subjektu jednání. Agresivitou může člověk dosahovat zachování svého sebepojetí, své tváře navenek. K agresivitě se často obracejí jedinci v situacích, kdy pocíťují ohrožení sebepojetí, jenž je součástí jejich osobnosti. Jde o pocíťování ohrožení jejich statutu nebo moci či hodnoty vlastního já, kterou přirozeně chtějí uchránit. Agresivní chování je však jen jedním ze způsobů a o uchýlení se k němu také do jisté míry rozhoduje struktura osobnosti jedince se zkušenostmi, motivy, temperamentem a dalšími vlastnostmi, jak byla popsána v první části této kapitoly.

2 OSOBNOST UČITELE

Profese učitele je svou povahou odlišná od jiných. Je specifická rolí i úlohou, kterou v sobě skrývá. Role učitele je velmi významná pro vývoj žáků. Po nástupu do školy přistupuje učitel k rodičům a blízkým dítěte a spolupodílí se na jeho další výchově a také směřování jeho vývoje. Učitel není pouze tím, kdo předává dětem informace, ale má někdy i rozhodující vliv na rozvoj dětské psychiky, formování osobnosti, vývoj dětských vztahů a schopností, dovedností a postojů. Škola představuje místo, kde se mj. utváří osobnost, základní postoje a kde dochází k významné socializaci dětí. Na tomto místě vstupuje učitel do výuky i výchovy dítěte celou svou osobností. Stává se pro děti vzorem, jehož chování či mravní ideály často napodobují a plně respektují. Osobnost učitele však není jen vzorem nápodoby, ale její vlastní rozvíjení, i to, v jakém smyslu učitel osobností je a jak skrze svou osobnost na žáky působí, je pro ně podnětem, aby se sami jako osobnosti rozvíjeli. Helus (2009) mluví zejména o rozvinutosti osobnosti, určené vlastním přesahem, integritou a životní cestou (tj. touhou život si užít a něčeho dosáhnout, pracovat na dosažení svých cílů či nalézt smysl života a usilovat o něj) a také o ztělesňování nejen těchto osobnostních kvalit v postojích, jednání a v tom kým učitel je. Kolář a Vališová (2009) volají po učiteli, ze kterého jeho lidské i profesionální vybavení, vytvoří vzor pro žáky. Tento vzor pak bude představovat vztah ke vzdělání a poznání, postoje k životu ale i obraz řešení běžných lidských problémů.

Osobnost učitele je základem, na němž se rozvíjí podoba výuky, ale také vzájemné vztahy s dětmi. Učitel vystupuje ve vztazích a komunikaci s žáky jako osobnost, se svou vlastní jedinečnou strukturou a dynamikou. Osobnost je často tím, co rozhoduje o radosti učitele z jeho profese a také o motivaci žáků vzdělávat se a rozvíjet. Ačkoli se v dnešní době pohled profesi učitele proměňuje, nic se nemění na tom, jak velké nároky jsou na učitele jako osobnost i jako člověka kladeny. Učitelovu profesi je možné z určitého hlediska považovat za pomáhající. Každý den se setkává s žáky, rozpráví s nimi, zná jejich životní příběhy a často je prvním, kdo se dozví o osobních záležitostech dítěte. V některých případech se může ocitnout v roli

průvodce krizovou či ohrožující situací dítěte. Obst (KALHOUS a OBST, 2009) seznává, že učitelovo povolání připomíná pomáhající profese v provázení a podporování dospívajícího člověka na určitém úseku jeho životní cesty. Učitel je jakýmsi průvodcem i facilitátorem vývoje jedince, a stejně jako v případě pomáhajících profesí, se tak děje skrze vztah mezi ním a žáky.

Usilujeme-li o to, aby bylo vzdělávání a v samém důsledku i výchova prospěšná, měli bychom zaměřit pozornost nejen na samotné žáky, ale také na další vlivy, působící během výchovně-vzdělávacího procesu. Mezi ně nepochybně patří jedinečná osobnost učitele. Na odborných, morálních, osobnostních a pedagogických kvalitách učitele obrovskou měrou závisí celý proces a výsledky vzdělávání. A přestože se dnes odborníci pokouší rozvinout nové teorie o efektivních způsobech a metodách výuky, alternativních přístupech k žákům apod., nemění se to, že učitel je tím, kdo tyto přebírá a uplatňuje v praxi skrze svou osobnost. Učitelova osobnost se podílí na tom, jakým způsobem se s těmi poznatky svou vlastní měrou ztotožní či ne a na tom, jak je uplatní při vzdělávání. Přestože tedy máme k dispozici poznatky o převratných a moderních výukových metodách a stále se progresivně rozvíjející způsob vzdělávání budoucích pedagogů, osobnost je tím, co z velké části utváří obraz „dobrého“ pedagoga. Na jeho bedrech leží využívání metod výuky tak, aby se žáci byli schopni a ochotni učit něčemu novému, rozvíjet sebe sama a svou osobnost, ale také budovat mezi sebou vztahy. Osobnost učitele je v očích Kohoutkových (2000) nejmocnější nástroj ovlivňování žáků. Považuje ji za působivější než používané pedagogické metody, prostředky a techniky, které směřují záměrně k výchovným účinkům.

Co to ale znamená, když se řekne dobrý pedagog? Když se setkáme s tímto slovním spojením, každý z nás si dovede představit a popsat učitele, který mu zůstal ve vzpomínkách z jeho vlastních školních let. Fontana (1997) se ptá, zda je dobrým učitelem ten, kdo podporuje vývoj v oblasti citové a společenské nebo ten, kdo umožňuje a vede kupředu rozumový vývoj žáka? Nebo je lepší ten, z jehož výuky si žáci odnášejí znalosti či ten, jehož žáci úspěšně absolvují zkoušky? Ale odpovědi zkušených odborníků ve vzdělávání učitelů se mezi sebou liší. Stejně jako se liší každá jedinečná a

neopakovatelná interakce konkrétního učitele s konkrétními žáky. Některý učitel může úspěšně rozvíjet sociální či emocionální vývoj určitých žáků, zatímco u jiných se mu to nemusí dařit. Fontana tvrdí, že je nepravděpodobné „*vůbec někdy mít exaktní vědu o vyučování, která by nám dovolila ve všech případech přesně předpovědět, kdo se stane dobrým učitelem*“ (FONTANA, 2003, s. 364). Průcha (1997, s.186) ve svém textu zmiňuje, že neexistuje univerzální definice dobrého či efektivního učitele, zejména proto, že rozsah pedagogických činností je natolik rozmanitý. Učitelé by jej pak těžko splňovali rovnoměrně. V této kapitole se tedy zaměříme spíše než na hodnocení dobrého pedagoga na popis osobnostních vlastností učitele, které se velkou měrou podílejí na průběhu výchovně vzdělávacího procesu žáků.

V souladu s první kapitolou pojednávající obecně o osobnosti, nadále vnímám osobnost jako jedinečnou a neopakovatelnou strukturu, která se dynamicky proměňuje a působí na vnitřní prožívání i vnější chování jedince. Skrze svou osobnost učitel vnímá situace v prostředí, prožívá je a také jedná. Skrze ni pociťuje vzájemné interakce s žáky a díky ní v nich také určitým způsobem vystupuje. Ať už se jedná o komunikaci pedagogickou či v rovině osobní. Učitel je charakterizován svou osobností, již žáci vnímají a různou měrou s ní sympatizují, a tato osobnost se také projeví v každém jeho způsobu předávání informací, vzdělávání a výchovy. Osobnost se tímto podílí na celkovém obrazu konkrétního učitele a velkou měrou přispívá i při formování přístupu učitele k žákům a k úkolu či cílům své profese.

2.1 Osobnostní vlastnosti učitele působící ve výchovně vzdělávacím procesu

Pravda, že učitel a žák jsou základními činiteli vyučovacího procesu (KOHOUTEK a OURODA, 2000), je nepopiratelná. Právě oni dva jsou těmi, bez nichž se tento proces nemůže odehrát, oni jsou nositeli vyučování. Základem vyučování je komunikace či interakce mezi nimi, která se vždy odehrává v určitém vztahu, vztahu učitele a žáka. Tento vztah

je pak určován hned několika faktory ze strany učitele, mezi nimiž Kohoutek (2000) uvádí například postoje učitele k vlastní roli, přizpůsobení se učitelskému povolání, jeho osobní situace, věk či pohlaví a také nezbytné osobnostní vlastnosti. Proces výuky můžeme vnímat jako řetěz situací odehrávajících se mezi učitelem a žáky, v němž se zrcadlí jejich vzájemné vztahy. Důležitou roli v tomto procesu přikládá osobnostním vlastnostem zúčastněných jedinců i Langová tvrzením, že „jedním z významných determinantů vzájemného působení žáků i učitelů ve školních pedagogických situacích je osobnost učitelů“ (LANGOVÁ, 1987, s.52). Každý učitel uplatňuje v sociálním styku s žáky charakteristické stránky své osobnosti, jež ovlivňují způsob jeho chování k nim a naopak způsob chování žáků vůči učiteli. Vlastnosti osobnosti spolu s charakteristikami interpersonálního chování dodávají tzv. „ladění“ pedagogické situaci, jinými slovy výrazně ovlivňují třídní klima a atmosféru.

Langová (1987) předpokládá, že k pozitivnímu ladění přispívají především reflexivní vlastnosti učitele, které představují laskavé, přátelské a podporující chování k potřebám žáků, jenž umožňuje uvolněné, kooperativní vztahy ve třídě a zvyšuje motivaci k učení. Význam přikládá i integraci osobnosti učitele, která se projeví především v jeho emoční stabilitě, schopnosti sebeovládání. Učitelé, kteří jsou netrpěliví, emocionálně vzrušiví a proměnliví v náladách často vytváří svou nestabilitou např. v požadavcích a hodnocení stresové situace i pro své žáky. Přiměřené sebepojetí, sebedůvěra a ctižádost učitele jsou dalšími vlastnostmi, které působí pozitivně laděnou pedagogickou situaci. Pocit síly a energie, které tyto vlastnosti osobnosti dodávají, je důležitý pro řešení jak životních, tak pedagogických situací. K integrované osobnosti také patří i její schopnost adaptace, představující schopnost rychle postihnout změny v situaci a pružně se přizpůsobit, ale také schopnost vidět problémy, dále pak přiměřený stupeň učitelovy dominance a dynamismu, rozhodnosti i odpovědnosti. Klíčovou úlohu integrované osobnosti učitele ve vytváření pozitivní atmosféry i postoje žáků k učiteli potvrzuje Langová (1987) ve vlastním výzkumu. K výuce učitelů, kteří vykazovali vyšší úroveň emocionální stability a psychické pohody, své city vyjadřovali přiměřeně výrazně a dle svých potřeb, kteří realisticky přistupovali k řešení životních

situací, projevovali žáci pozitivnější vztah. Výzkumem byl také odhalen vyšší podíl dominance a potřeby kontroly na oblibě výuky učitelů. Zajímavé je, že méně oblíbená byla výuka učitelů, kteří vykazovali i v interpersonálním chování vyšší konformitu.

Výsledky tohoto výzkumu, týkající se dominance a potřeby kontroly, mohou být však v dnešní době méně poplatné. Autorita učitele dnes často nevychází z vysoké úrovně jeho dominance, ta možná naopak přispívá k vyšší neoblíbenosti učitele a snížení účinnosti jeho působení, jež je s ní také spojená. Vlastnosti, které žáci preferují či obdivují u učitelů, se s jejich věkem mění. Potvrzeno slovy Fontany, „*čím jsou děti starší, tím bývají schopnější přijímat odpovědnost za svou práci...*“ (FONTANA, 2003, s.364). Důležitost učitelských kvalit jako např. odpovědnost, soustavnost a vynalézavost, ale i přátelskost, chápavost a vřelost a může znatelně kolísat či dokonce klesat s věkem vyučovaných. Pro vztah učitele s žáky a atmosféru ve třídě je mnohem více rozhodující nekritizující přístup k výkonům dětí a projevovaný opravdový zájem o jednotlivé žáky. Také citová zralost je dle Fontany (2003) jednou z důležitých vlastností, představuje si ji jako schopnost nenechat se vtáhnout do sporů mezi dětmi či nenechat vyvést z míry chováním dětí, což je v mnoha případech velmi náročné. Citovou stabilitu učitele určuje také jeho vlastní sebedůvěra, sebevědomí a povahová vyrovnanost. Fontana (2003) je shrnuje pod název „síla ego“, která umožňuje učitelům povznést se nad neúspěchy a zklamání a poučit se z nich, aniž by pocíťovali vinu či vlastní nedostatečnost.

Osobnostní vlastnosti učitele mají nepochybný vliv na to, jak se učitel chová k žákům a jak jej žáci přijímají. Do své činnosti vnáší každý pedagog určitým způsobem svou individualitu. Učitelova autorita, respekt a oblibenost u žáků v zásadě nevyplývají automaticky z jeho postavení, musí ji budovat na základech vlastní osobnosti. Nejvýznamnější úlohu v této snaze přisuzuje Kohoutek (2000) učitelovým charakterovým, volným, citovým, temperamentovým a pracovním vlastnostem, ale i těm společenským, zejména způsobům jednání a umění jednat se žáky. K posledně jmenovanému patří navázání kontaktu, kde se projeví např. sociabilita, extravertze a interakční dovednosti i sociální zkušenosti. Pokračuje pak schopností komunikace se žáky, schopností poznat a

respektovat individualitu žáka a sledovat a hodnotit situaci ve třídě. Aby učitel mohl adekvátně působit ve výchovně vzdělávacím procesu, často využívá své úrovně odolnosti vůči zátěžovým situacím. Nároky na jeho činnost představují velký stres, učitel je ve styku s mnoha lidmi, neustále v pohotovosti, sleduje situaci i potřeby žáků, připraven k reakci či odpovědi. Kohoutek (2000) také připomíná, že účinnost učitelova výchovného působení závisí i na jeho sebepoznání, sebekontroli a velmi důležité emocionální vyzrálosti.

Rozvoj dnešního školství v humanistickém duchu a s ním i vytváření vzdělávacích cílů i metod znamená návrat k původním myšlenkám, o které se snažil zasadit i J.A.Komenský. Učitelé dnes stále častěji pozitivně přijímají vzdělaného, v souladu s vnímáním žáka jako jedinečné individuality s potenciálem a vrozenou touhou se rozvíjet. Jedině pozitivně přijímají s rozmanitostí jeho projevů v jeho autentické svébytnosti a věří v jeho schopnosti učit se, Dyrťová (2009) přejímá pro tento postup název pedagogický optimismus. K hlavním úkolům učitele pak přistupuje i úloha průvodce či facilitátora pozitivního rozvoje žáka, nahlížení a hodnocení žáka jako individuality. Aby učitel mohl takto přistupovat k žákům, zapojuje znovu svou osobnost. Důležitými vlastnostmi jsou především empatie, sebeovládání, sebeuvědomění a sociální citění. Pro pozitivní přijetí žáka se všemi jeho projevy je rozhodující i frustrační tolerance a odolnost učitele, částečně související s jeho temperamentem. Další vlastnosti je možné souhlasně s Dyrťovou (2009) zahrnout pod pojem emocionální inteligence. Zejména učitelova schopnost komunikace, vyjadřovat a číst pocity, schopnost ovládnout sebe sama a řešit mezilidské vztahy i v nich fungovat, výrazným způsobem ovlivňují atmosféru ve třídě. Komunikace učitele s žáky je východiskem a základním místem plynutí procesu vzdělávání a výchovy.

Pedagogická komunikace v sobě obsahuje stopy učitelovy osobnosti, rysů a sociálních dovedností i schopností. V souvislosti s pedagogickou komunikací můžeme hovořit o tzv. pedagogickém taktu. Ten je uměním konkrétního humanismu, integrací poznání, schopností a dovedností, v nichž se realizuje kontakt člověka s člověkem. Skrze něj pedagog vzbuzuje důvěru a otevírá žáka k výchovnému působení. Je nesen

vírou v člověka, jeho neopakovatelnou a jedinečnou hodnotu, možnosti a tvárnost (FIŠER, 1972). Podstatou pedagogického taktu je také rozpoznání svého působení na žáky (ČÁP, 1993). Jůva (2001) považuje za důležité aspekty pedagogického taktu jistou ukázněnost a sebeovládání v jednání s žáky. Pedagogický takt je možné vidět jako citlivé a pohotové vedení žáků, které umožňuje pozitivní vývoj dětské osobnosti. Učitel je díky tomuto „taktu“ schopný vcítit se do dětské psychiky, chápat potřeby, motivy, pocity a zájmy jednotlivých žáků. Také disponuje pohotovým rozhodováním, díky němuž je schopen adekvátně a přiměřeně rychle reagovat a jednat (PRUNNER a kol., 2003). Tato učitelova sociální dovednost se formuje v průběhu vývoje jeho osobnosti, začíná v raném dětství. Jde o jeho postoj a zvláště vztah k životu a ke světu vůbec. Tento takt se odvíjí od výše uvedené schopnosti komunikace a interakce mezi lidmi. Taktní učitel na základě empatie odhaluje potřeby a projevy druhých lidí, dokáže je tedy rozpoznat a uzpůsobit podle nich své chování a jednání.

Podíváme-li se na jednotlivé vlastnosti osobnosti, ve vztahu učitele k dětem je možné vyzdvihnout také problematiku motivace. Čáp (1993) vidí v oblasti motivace učitelů i jistou různorodost. Motivace učitele může být určována potřebou porozumění, pomoci druhým, uspokojení z pomoci žákům v dosaženém vzdělání, rozvinutí jejich schopností a osobnosti. Ale na druhé straně může vycházet z motivů a potřeby vyniknutí, silné dominance, nedostatku jistoty, např. ne vždy zcela uvědomovaný předpoklad, že děti jej budou respektovat spíše než dospělí apod. Některé z nich Čáp (1993) považuje za příčinu konfliktů s dětmi a nepříznivého emočního klimatu. Motivace také spolu s rysy osobnosti i postoji k žákům určuje míru zodpovědnosti za jejich úspěšnost či neúspěšnost i za výsledky své vlastní pedagogické činnosti.

Nejrozsáhlejší výzkum struktury osobnosti učitele provedl v 60. letech 20. století Ryans. Ryans založil svůj výzkum na pozorování učitelů a žáků ve třídě a dospěl k podrobným charakteristikám chování a struktury vlastností osobnosti učitelů. Tyto vlastnosti dává do vztahu s úspěchem učitele (cit. dle FIŠER, 1972, s.33). Mezi rozhodující vlastnosti patří úroveň *přizpůsobivosti* (ve stupních pružnosti, příjemnosti, uvolněnosti, povídavosti apod.), *ochota spolupracovat*, *emocionální stabilita*, *etické cítění* (mravnost,

konvenčnost, apod.), *síla osobnosti* (nezávislost, dominance, rozhodnost, přesvědčivost apod.), *inteligence*, *úsudek* či zdravý rozum a předvídavost, *objektivita* (ve smyslu spravedlivosti, nestrannosti, otevřenosti, a jednání bez předsudků), *osobní přitažlivost* (vzhled, čistota, držení těla), *tělesná energie* (vytrvalost, ctížádost, síla, snaha, připravenost k akci), *spolehlivost* (poctivost, odpovědnost, důvěryhodnost apod.), *nápaditost* (stupeň originality, iniciativy a schopnost nového přístupu), a *profesionální úroveň*, ve které se skrývají vědomosti oboru, sečtělost i vyučovací schopnosti a *vyjadřovací schopnosti*. Přestože Ryans spojuje výskyt či úroveň těchto vlastností s úspěšností učitele, vnímá tento přehled dokonce jako „*faktory osobnosti úspěšného učitele*“ (FIŠER, 1972, s.36), netroufám jej v tomto ohledu následovat. Jak je popsáno v úvodu této kapitoly, setkání jedinečné osobnosti učitele s osobností žáka, vytváří natolik specifickou situaci a vztah, jehož podoba a úspěšnost závisí spíše na kooperaci a interakci jednotlivých osobnostních vlastností obou ale i působení dalších faktorů. Zobecněné poznatky získané na základě pozorování, tedy uvedené osobnostní vlastnosti, můžeme vnímat jako důležitý podklad pro popis vlastností, které působí ve výchovně vzdělávacím procesu. Aniž bychom uváděli jakých hodnot a podob by měly tyto vlastnosti nabývat u úspěšného učitele, můžeme je v jejich obecné rovině považovat za důležité v pedagogickém procesu.

Jiný výzkum vlastností učitele uskutečnil koncem 40. let 20.století Witty, při němž analyzoval odpovědi 12 000 žáků, kteří napsali volné vyprávění na téma „Učitel, který mi nejvíce pomohl.“ Rozborem získaných materiálů zjistil několik znaků, které se žákům nejvíce líbí na učitelích. Jsou jimi demokratický vztah k žákům, porozumění pro jednotlivce, trpělivost, široké zájmy, osobní vzhled a přívětivé chování, spravedlnost, smysl pro humor, charakter a důslednost, porozumění pro problémy žáků, přizpůsobivost, užívání pochval a uznání spíše než trestů, a nakonec učitelské mistrovství (ČÁP, 1993).

V současnosti je velmi diskutovaná problematika multikulturní výchovy. Domnívám se, že v souvislosti s touto problematikou, je zajímavé uvést výsledky výzkumu zabývajících se vztahem mezi osobnostními vlastnostmi učitele a přesvědčením či postoji k rasové odlišnosti a

rozmanitosti žáků. V roce 2010 publikovali Unruh a McCord výsledky výzkumu, které svědčí o statisticky významné souvislosti mezi svobodomyšlností (open-mindednesses), liberalismem (jako hodnotové orientaci), citlivostí a soucitem a učitelovým přesvědčením o rasové odlišnosti či různosti. Nebližší vztah s přesvědčením o rozlišnosti má dle zjištěných výsledků dimenze otevřenosti z pětifaktorového modelu (UNRUH a McCORD, 2010).

Autoři Ďurič a Štefanovič (1977) pohlíží na osobnost učitele ze čtyř pohledů, podle toho v jaké oblasti vnímáme její působení a otisk. Osobnost učitele se může projevovat ve vztazích k druhým lidem, v těchto případech je pak rozhodující učitelova schopnost kontaktovat, vcítit se do druhého a citlivě k němu přistupovat. Podle autorů se jedná také o ochotu pomoci a tendenci stýkat se s lidmi, trpělivost v sociálních kontaktech a tvořivost přístupu k sociálním vztahům. Učitelova osobnost je však významná také pro vztah k sobě samotnému. Zde je velmi důležitá již mnohokrát zmiňovaná schopnost sebeovládání, protože učitel vystupuje jako vzor a příklad dětem (ĎURIČ a ŠTEFANOVIČ, 1977). Nároky jsou tedy kladeny na učitelovu schopnost sebekontroly a vlastní rozvoj. Pro učitelské povolání je důležité sebehodnocení a sebepojetí, které zakládá vztah k sobě samému a ustavičná snaha po seberozvoji. Specifický otisk osobitosti oba autoři spatřují i v učitelově zvýšeném stupni inteligence, přizpůsobivosti a výborných vyjadřovacích schopnostech, tedy v oblasti myšlení a vyjadřování. A také v povahových rysech, jakými jsou smysl pro humor, životní optimismus, cit pro spravedlnost, ochota přijímat nové podněty a jakási duševní svěžest a mladost. Zvláště pak spravedlnost a mravní charakter, ke kterému se váže ctění zásad a pevnost vnitřní i vnější v názorech, bývá mezi žáky často oceňována.

2.1.1 Osobnost v přípravě adeptů na povolání učitele

Otázka osobnosti učitele je dnes již součástí tzv. socioprofesionální přípravy na toto náročné povolání. Celková příprava by se podle Nelešovské (2005) měla skládat ze tří základních dimenzí, teoretické (vědomostní), praktické (dovednosti) a osobnostní (hodnotové). Jejich vzájemné propojení

může pomoci vytvořit plnohodnotného a profesně připraveného učitele. V každém případě se jedná o dlouhodobý a složitý proces. V rámci studia se budoucí pedagogové seznamují s některými problémovými okruhy pedagogické psychologie, mezi nimiž je zahrnuta i psychologie učitele (VAŠÁTKOVÁ, 2005). Ta podává adeptům učitelského povolání obecný pohled na osobnost učitele a její působení, zároveň jim dává představu o možnosti působení jejich vlastní osobnosti a jejího využití ve vztazích s žáky, také vodítka k sebereflexi. Při přípravě učitelů je také možné využít dvou přístupů či pohledů, normativního, který se zaměřuje na profesní stránku přípravy, či konstruktivistického, zaměřeného na osobnostní a profesní identitu učitele a její naplňování (DYTRTOVÁ a KRHUTOVÁ, 2009). Konstruktivistická teorie aktivně pracuje s dřívějšími zkušenostmi a znalostmi studentů, které nelze opomíjet, a adepti učitelství jsou tak přijímáni jako spolutvůrci své profesní identity.

Nabízí se otázka, zda se člověk dobrým učitelem „rodí“ anebo se specificky vyvíjí v průběhu přípravy na povolání a později v povolání samém. Fišer (1972) přichází s pojetím tzv. pedagogického talentu, určité vrozené vlohy, potenciální struktury činnosti výchovně vzdělávací, který se vzděláváním a přípravou na učitelské povolání rozvine pedagogický takt. Svoboda tvrdí, že jsou pravděpodobně některé předpoklady vrozené a další se formují až v přípravě a hlavně poté v povolání (cit. dle FIŠER, 1972). Pojetí současného učitele ostatně vychází z humanistické filozofie, již plně odpovídá požadavek být sám sebou, učit se být člověkem a být za svůj rozvoj spoluzodpovědný, který je v souladu s taxonomií dnešních vzdělávacích cílů. Učitelem se tedy člověk stává nejen tím, že získá vědomosti a dovednosti, ale i tím že vstupuje do role učitele a akceptuje vše, co s ní souvisí. „*A to je i nutnost sebevzdělávání a sebevýchovy*“ (FIŠER, 1972, s.45).

V souladu s dnešní humanistickou představou učitele je i jeho autenticita, zejména v komunikaci a interakci. Vychovávat žáky lze sice i neautenticky (neosobně, rutinně, stereotypními způsoby apod.), ale v tomto přístupu k žákům, vlastně nikdy nejde o dítě jako jedinečnou lidskou bytost, jak varuje Vacek (1991). Vacek vyzdvihuje možnost rozšířené výuky pedagogické komunikace, sociálně psychologického výcviku či dramatické

výchovy, kde studenti pedagogické fakulty docházejí k prožitku vlastní autentičnosti. Spilková (2004) představuje velmi důležitý kurz osobnostní a sociální výchovy, uskutečňovaný v současné době v rámci profesní přípravy učitelů. Ten umožňuje studentům prostřednictvím prožitků a zkušeností akceptovat a poznat sebe sama, komunikovat s druhými a porozumět jim. Tento kurz v sobě spojuje prvky i metody sociálně psychologického výcviku a dramatické výchovy. Jak píše Vacek (1991), studenti mají často zabudované sociální krunýře či komunikativní bariéry, které znesnadňují sociální sblížení, autentickou sebereflexi nebo projevení své lidskosti, upřímnosti. A tím i oslovení a hluboké zasáhnutí žáků.

Učitel stojí tedy na začátku svých studií s již utvořenou strukturou osobnosti, která je však otevřená změnám, a také se proměňuje. Proměňuje se v průběhu studia, začleňováním zkušeností, znalostí, dovedností do tohoto systému. A proměňuje se také vlivem konkrétních pedagogických situacích a interakcích v rámci svého povolání. Jak je uvedeno v první kapitole této práce, osobnost není neměnným systémem, dynamicky se projevuje, ale také utváří, v interakci s prostředím.

2.2 Typologie osobnosti pedagoga

Pedagogická praxe ukazuje, že obsah edukace je sám od sebe indiferentním jevem (DYTRTOVÁ a KRHUTOVÁ, 2009). Hybnou silou celého výchovně-vzdělávacího procesu jsou především metody edukace a osobnost učitele. Fišer (1972) tuto praktickou zkušenost popisuje vznešenou myšlenkou, že psychologickou a mravní podstatou osobnosti učitele je vlastně umění vyučovat, které nepředstavuje umění sdělovat, nýbrž umění podněcovat, probouzet a oživovat. A tak se zájem o poznání osobnosti upírá i k profesi učitelů. V současnosti se rozvíjí nauka o osobnosti učitele, tzv. pedeutologie. Při studiu osobnosti se v tomto oboru uplatňují zejména dva přístupy: normativní a analytický. Cílem normativního přístupu je určit, jaký má být učitel, jaké má mít vlastnosti, jestliže má mít ve výchovně vzdělávací práci úspěch. Někdy odborníci v této souvislosti hovoří o dvojí kvalitaci učitele – odborné a pedagogicko-psychologické. Při uplatňování

normativního přístupu se užívá deduktivní metoda, kterou je určován vzor či ideální obraz pedagoga. Analytický přístup k učitelově osobnosti určuje, jaké mají konkrétní pedagogové skutečné, reálné osobnostní vlastnosti. Při uplatňování tohoto přístupu se používá induktivní metoda, kdy jsou psychologickým šetřením zjišťovány osobnosti učitelů, analyzovány výpovědi žáků a studentů o svých učitelích.

Osobnost má vždy vlastnosti obecné, typologické, má je tedy i osobnost pedagogická (KOHOUTEK a OURODA, 2000). Na jejich základě můžeme popsat souhrn vlastností představitele daného typu. Pro učitele mohou znamenat jakési zrcadlo sebepoznání a z něj vyplývající možnost autoregulace. Snahou vytváření typologie však není zařadit učitele do určité kategorie, škatulky s nálepkou, ale především popis osobnosti učitele s cílem jejího ovlivňování. Pro pedagoga je užitečné znát svůj typ osobnosti, jeho silné i slabé stránky a získat tím možnost jej vhodně využívat nebo regulovat (KOHOUTEK a OURODA, 2000). S představou, že typologie pomáhá poznat kolegy v pedagogických sborech (ĎURIČ a ŠTEFANOVIČ, 1977; KOHOUTEK a OURODA, 2000), se nemohu plně ztotožnit. Neznamenal by tak tento způsob ono pověstné škatulkování a často matoucí a zkreslující poznávání dle nálepek? K tomuto zařazování či nálepkování dle Dytrtové a Krhutové (2009) typologie neslouží.

Typologie učitelů je spojena se dvěma hlavními problémy, s určením vhodného a jednotného kritéria, na jehož základě typy rozlišovat, a také s otázkou, zda je možné rozmanitost osobností učitelů vtěsnat do několika typů, a zda toto zařazení bude skutečně odpovídat charakteristice dané osobnosti (ĎURIČ a ŠTEFANOVIČ, 1977). V současné době máme k dispozici několik typologií osobnosti učitele. Tato podkapitola představí některé z nich.

2.2.1 Döringova typologie osobnosti učitele

Tato typologie vychází z obecné typologie E.Sprangera, vytvořené na základě upřednostňovaných životních hodnotách, životních postojích. Na základě psychických činností osobnosti určil šest základních typů osobnosti,

kteřé Döring převzal a v roce 1925 aplikoval na osobnost učitele. Jeho postřehy jsou však stále aktuální.

Zabývejme se nejprve *Ideovým, náboženským typem pedagoga*. Takový pedagog je typický pocitem určité „vnitřní nevyhnutelnosti“ (ĎURIČ a ŠTEFANOVIČ, 1977) posuzovat každý svůj čin a pohnutku z hlediska smyslu života, autory popisovaného jako hledisko vyšších principů a spíše se vymezuje proti vědeckému pohledu. U tohoto typu pedagoga často najdeme výrazný sociální smysl, je spolehlivý, často příliš vážný, uzavřený a bez smyslu pro humor. Ďurič a Štefanovič (1977) uvádějí, že takový učitel nemá dar přiblížit se dětem, porozumět jejich problémům, pohledu na svět i dětské hře. Žáky se snaží vychovávat dle vlastního chápání života a představ. Žáci jej tedy mohou vnímat jako nudného pedanta. Ideový typ učitele v sobě skrývá dva typy: citový typ (orientovaný více esteticky a sociálně) a intelektuální typ (více teoreticky a politicky).

U *Estetického typu* pedagoga převažuje iracionální (intuice, fantazie, cit) nad racionálním, má schopnost vcítit se a jde mu především o výchování nezávislého člověka, disponuje přímo touhou formovat žákovu osobnost, pramenící z vlastní radosti. Nejvyšší hodnotou je pro něj harmonie, krása, styl, symetrie, půvab atd. Může se vyskytovat ve dvou variantách: aktivně tvořivý, žáky vidí jako příležitost utvářet je jako umělecké dílo podle svých ideálních představ, chybí mu však láska k dětem a obětavost, či typ pasivně receptivní, který bere větší ohled na spolupráci s žákem, rád vyhledává to, co je v žákovi osobité a to nadále rozvíjí.

Sociální typ učitele věnuje své sympatie všem žákům a nejen jednotlivcům. Je trpělivý, střízlivý, jeho úsilím je vychovávat společensky užitečné jedince. Nejvyššími upřednostňovanými hodnotami jsou láska k lidem, altruismus, filantropie. Lásku pak považuje za jediný správný způsob mezilidských vztahů. Bývá žáky oblíbený.

Teoretický typ učitele je charakterizován vyšším zájmem o teoretické poznání a vyučovaný předmět než o samotného žáka. Jeho cílem není poznat osobnost žáka, ale spíše vědecká a výzkumná práce, seřadit a systematizovat své poznatky. Nejvyšší hodnotou je pro tento typ nalézání pravdy, smysl vzdělání vidí ve vštěpování poznatků a tak rozvíjení poznání. Žáci mají z takového učitele často strach.

Ekonomický typ učitele je typický snahou s minimálním úsilím, vynaložením energie, sil dosáhnout maximálních výsledků u žáků. Vzdělání chápe jako osvojení a rozvoj praktických a užitečných vědomostí a dovedností, vede tedy žáky k samostatnosti. Je reálný a praktický, méně doceňuje fantazii.

Mocenský typ představuje učitele prosazujícího svou vlastní osobnost. Více než láska k žákům ho řídí touha uplatnit se, prosadit své názory a postoje, vyniknout, apod. Žáky chce utvářet podle vlastních představ a často kárá i trestá, užívá zákazy a vyhrůžky, aby si udržel moc. Žáci se ho bojí a to s upokojením prožívá.

2.2.2 Typologie dle Luky

Tato typologie byla vytvořena na základě toho, jak pedagogové reagují na působící podněty a jak zpracovávají vnější podněty ve své psychice. V prvním případě rozlišuje dva typy učitelů reflexivní (uvažující) a naivní (bezprostřední), v druhém reproduktivní (vnitřně nezpracovává podněty, jen reprodukuje) a produktivní typ (podněty zpracovává, přetváří a tvořivě domýšlí). Kombinací vzniknou čtyři typy pedagogů (ĎURIČ a ŠTEFANOVIČ, 1977):

Naivně reproduktivní, je často začátečník, který žákům zprostředkovává vědomosti, málo je vede k samostatné práci, utváření vlastních názorů a vyžaduje od nich paměťové vědomosti.

Bezprostředně reproduktivní typ tvořivě zpracovává učební látku, obohacuje ji o vlastní názory a postoje.

Reflexivně reproduktivní typ je učitel nejistý, rozkolísaný a nesamostatný. Dlouho rozmýšlí, ale své vědomosti neumí obohatit a propracovat ani vyjádřit. Dobře se orientuje ve známých, na paměti závislých pedagogických situacích, nové a nečekané situace mu působí těžkosti a řešívá je neúspěšně.

Reflexivně produktivní typ se těžko přibližuje k žákům, umí sice obohatit a tvořivě domýšlet podněty, ale neumí pochopit a poznat individuální osobnosti žáků. Chybí mu citový zápal a oduševnění.

2.2.3 Vorwickelova typologie

Teorie vychází z faktu, že někteří pedagogové věnují více pozornosti vzdělání žáků než formování jejich osobnosti (KOHOUTEK a OURODA, 2000). Je založena na základě pozorování a indukce, a v dnešní době dle Kohoutka stále nosná a využitelná.

Striktně věcný typ učitele má jednostranný pohled na učební látku, tu se snaží co nejpečlivěji zpracovat a předat žákům, nevede však žáky k samostatnému myšlení a tvořivosti, váží si paměti a vštípených pojmů.

Oduševněle vědecký typ vidí učební látku jako činitele formulujícího poznávací procesy a intelekt žáků (ĎURIČ a ŠTEFANOVIČ, 1977). Svůj výklad často obrací k žákům chápajícím, představuje totiž analýzu učiva do nejdrobnějších poznávacích celků a žáky málo aktivizuje.

Naivně osobní typ učitele se rozhoduje srdcem, intuitivně spíše než logickou úvahou, nejsilnějším faktorem jsou u něj tedy emoce a cit. Dobře působí citově např. v literatuře, estetické výchově. Často je nestálý ve svých rozhodnutích a dělá přehmaty, žáci jej nemají rádi (ĎURIČ a ŠTEFANOVIČ, 1977).

Uvědoměle osobní typ zvažuje význam myšlenkových celků a obsah svého učebního předmětu pro utváření osobnosti žáka. Svou osobnost plně angažuje jak ve vzdělávání, tak ve výchově.

2.2.4 Typologie dle Caselmana

Tato typologie se Kohoutkovi (2000) jeví jako teoreticky propracovaná a psychologicky přesvědčivá. Kritériem své typologie určil Caselmann orientaci učitele ve své pedagogické práci na učení nebo na osobnost žáka. Podle tohoto kritéria rozdělil učitele na dva základní typy *logotropa*, kladoucího důraz na vzdělávací činnost, vědomosti a poznatky, a *paidotropa*, orientovaného především na žáka a jeho rozvoj, se dvěma jejich podtypy:

Pro *filozoficky orientovaného logotropa* je příznačná snaha o osvojení, vypracování a prohloubení vlastního názoru, považuje pak za pedagogický cíl vštípit jej žákům. Příliš nerespektuje názory a zkušenosti studentů, je často subjektivistický.

Pro *odborně – vědecky orientovaného logotropa* je typická velká šířka a konkrétnost vědomostí. Důležité je pro něj žáky všemu naučit. Umí je nadchnout, učivo vysvětluje srozumitelně, je zaměřen spíše na předávání vědomostí, výchovně působí méně. O osobnost žáků a jejich individuální zvláštnosti nemívá zájem. Je přísný, často mívá na žáky přehnané požadavky, upřednostňuje také svůj předmět.

Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop – pro takového učitele je charakteristické úsilí pochopit každého žáka, „*vnitřně si získat jeho osobnost a pak ji utvářet*“ (KOHOUTEK a OURODA, 2000, s.10). Podstatná je pro něj výchova, k žákům má vztah plný důvěry a pochopení, až téměř rodičovský. Současně však dbá na pořádek a disciplínu.

Výchovné otázky *všeobecně psychologicky orientovaného paidotropa* jsou všeobecnějšího rázu, např. jak vzbudit zájem všech žáků o méně zajímavé učivo, jak utvářet pojmy, cvičit paměť, schopnost překonávat negativismus. Ve středu jeho zájmu není tedy utváření osobnosti jednotlivce. Jeho způsob smýšlení se vyznačuje racionálními prvky.

Dle Caselmana se s dvěma hlavními typy kříží ještě další, které jsou založeny na chování učitele ve třídě (cit. dle ĎURIČ A ŠTEFANOVIČ, 1977, s.577). *Autoritativní typ učitele* se častěji vyskytuje u logotropů. Je charakterizován úsilím „*utvářet osobnost žáků podle vlastních představ, bez ohledu na jejich individuální zvláštnosti*“ (KOHOUTEK a OURODA, 2000, s.11). Chce vše řídit, vše musí být dle jeho pokynů, tvrdě prosazuje svoji autoritu ve třídě a od žáků žádá přizpůsobení. Žákům se snaží vnutit svůj názor, chybí mu smysl pro spravedlnost, laskavost k žákům. Tato autorita může v krajních typech znamenat až tyranství (ĎURIČ A ŠTEFANOVIČ, 1977). *Sociálně založený typ učitele* má tendence ponechávat žákům větší volnost, chce být jejich přítelem. Nechce vládnout, ale povzbuzovat a probouzet u žáků zodpovědnost a samostatnost, což znamená vedení pouze přátelskou radou spíše než nařizováním (ĎURIČ A ŠTEFANOVIČ, 1977). Ačkoli bychom to možná nepředpokládali, křížení paidotropa, logotropa s autoritativním či sociálním typem, může probíhat mezi všemi čtyřmi. Autoritativní typ se tak může objevit i u učitele paidotropa, zaměřeného na žáky, i když bychom předpokládali, že v popředí přístupu tohoto učitele bude laskavost k dítěti.

Aby byla jeho teorie úplná, Caselmann rozlišil ještě další tři typy, tentokrát podle pedagogických postupů. První *vědecko-systematický typ* je možné představit jako učitele s racionálními a systematickými postupy., který u žáků rozvíjí logické myšlení. Druhý *umělecký typ* je učitel velice esteticky založený, příznačná je pro něj intuice při pronikání do učiva a představivost, je zaměřený spíše na názorné myšlení. *Praktický typ* osobnosti má výrazné organizační vlohy, umí vysvětlit i těžko pochopitelné učivo skrze příklady, dle Ďuriče a Štefanoviče (1977) rozvíjí názorné a praktické myšlení žáků. Caselmann však konkretizoval ještě několik vlastností, které nestačí na utvoření typů, např. živost a klidnost, napětí a uvolněnost a jmenoval také další typologické znaky jako stupeň inteligence, svědomitost, spravedlivost, smysl pro humor atd. (ĎURIČ A ŠTEFANOVIČ, 1977).

2.2.5 Typologie podle Prokopa a nové přístupy

Někteří autoři však považují výše uvedené teorie za překonané, mezi nimi Dytrtová a Krhutová (2009) a Vašutová (2004). V důsledku měnícího se kontextu vzdělávání, považuje právě Vašutová (2004) za důležité aspekty, na kterých budou vznikat nové typologie, např. postoje, sebepojetí, pojetí kurikula, vzdělávací priority, angažovanost, pojetí žáka, utváření klimatu ve třídě apod. Vašutová (2004) pak se zájmem představuje nově vzniklou typologii J.Prokopa. Na základě této typologie lze poznat v osobnostech učitelů dva typy podle jejich postoje ke školské reformě.

Postoj *učitele tradicionalisty* ke změnám školství je, jak vyplývá z názvu, vcelku negativní. Tento učitel má zaběhlé stereotypy a jakékoli inovace narušují jeho zvyklosti. Na změny a inovace se obtížně adaptuje a také je sám nezavádí, lpí tedy na tradičním pojetí vyučování, na tradiční roli učitele. Důvody tohoto postoje mohou vycházet jak z osobnosti učitele, tak z přesvědčení, že jeho ověřený postup a pojetí vyučování je správné a není třeba ho měnit. Vašutová (2004) také hovoří o zahraničních studiích, které dokládají, že do učitelské profese nastupují ti, kteří na školu vzpomínají v dobrém a nepovažují změny za nutné. Učitelé tohoto typu jsou také více zaměřeni na pocit bezpečí a vztahy mezi kolegy spíše než na rozvoj a

inovace. Na druhé straně může být za tímto postojem i pohodlnost nebo malý zájem učitelů o svou profesi. Změna zažitých postupů se může jevit jako obtížná. Ne vždy se však při neochotě zavést inovaci do praxe musí jednat o nesouhlasný postoj k ní. Může se jednat také o neschopnost učitelů zavést ji do praxe. Kennedy (2003) píše o učitelích, kterým chybí schopnost sebereflexe, plánování a syntézy. Tito učitelé, přestože se snaží a jsou motivováni, jsou limitováni svými schopnostmi a často ve svém vývoji stagnují. Se změnou a inovací však nevyjadřují nesouhlas, a mohou o ni upřímně usilovat.

Druhý typ učitele *chameleon* přistupuje ke změně poněkud odlišně, jeho postoj je však ambivalentní. Navenek projevuje zdrženlivost vůči změnám, uvnitř si však uvědomuje potřebu změny. Učitelé tohoto typu se však mohou zachovat opačně, reformu zdánlivě přijmout, ale ve skutečnosti se nevzdát svých zažitých postupů a strategií. Podle jejich mínění reforma nic jiného nepřinese. V tomto typu učitele se může objevit i výjimečný entuziastický přístup, který obnáší natolik nereálné představy o změnách, že je jen těžko lze uskutečnit, reformu ale nadšeně entuziasté vítají.

Dle této typologie lze odhadnout, jak učitelé přistoupí k realizaci změn a jejich uvedení v život (VAŠUTOVÁ, 2004). Oba typy se ale zdají být ve své podstatě změně málo přístupné a nevypadá, že by ji podporovali. Dyrtrtová s Krhutovou (2009, s.19) píší, že vytvářejí dojem, že na našich školách můžeme nalézt pouze učitele, kteří jsou „hrobníky změn.“ Tato typologie však není podložena empirickým šetřením.

Vašutová (2004) nabízí i jinou typologii, odvíjející se z učitelova postoje ke znalostem, na jejichž základě je možné předvídat výsledky vyučování. V této typologii jsou rozlišovány čtyři typy: učitelských osobností s *dogmatickým postojem, s přesvědčením o relativismu informací, s tolerancí ke složitosti a nejednoznačnosti* a naopak typ předpokládají *požadavek jednoznačnosti a jasnosti*.

Učitelé se také mohou odlišovat ve svém vztahu ke školství, k vlastní profesi i k žákům. Na tomto poli považuje Vašutová (2004) za pozoruhodnou Beňovu novodobou typologii, k níž dospěl na základě empirického výzkumu. Učitelé mohou být buď *plačkami*, které naříkají nad stavem školství a vlastním, ve vlastním pedagogickém počínání jsou

nešikovní, nevěří nikomu ani sobě. Dále pak *ignoranty*, kterým je, jak se zdá, vše jedno, školství je a bylo v úpadku. Otázkou je do jaké míry, toto přesvědčení předstírají. Učitelé *fanatici a nenapravitelní idealisti* jsou prací s dětmi unešení, neradi hovoří o špatném stavu, jsou přesvědčeni, že se najdou východiska z této situace, o kterých sní. Učitelé *tandemisti* jsou velmi často po boku někoho, kdo hýbe změnami, přidávají se k pedagogickým módním směrům, a většinou jsou bezzásadoví, vlastní názor spíše nemají a k žákům bývají krutí. Učitelé *aristokrati* jsou silnými, důstojnými jedinci, přemýšliví, s vlastními názory a postoji, kteří dokážou argumentovat i obhájit své názory. U dětí mají často přirozenou autoritu a jsou jimi následováni. Jsou autonomní, své názory prezentují navenek, pokud jsou si jisti jejich správností. Učitelé označení jako *podnikatelé*, jsou ve škole pouze jednou nohou, často se angažují v řízení měst a obcí, a škola je pro ně druhořadá, spíše než práci s dětmi je zajímají možnosti kontaktu s rodiči, a slovy autora typologie Beňa i vyjednávání protekce (VAŠUTOVÁ, 2004). Školství je dle jejich názoru v pořádku. A posledním typem učitele, *zběhem*, je bývalý učitel, který s nostalgií vzpomíná na časy, kdy učil, vnitřně se však nedokázal vyrovnat s nepoměrem mezi nároky na práci učitele a finanční odměnou. Dnes mu ale učení nepřijde až tak náročné. Tato typologie zachycuje hodnoty, postoje, názory a chování dnešních učitelů. Považujme ji však za schematické vyjádření, a užívejme ji s jistou rezervovaností, zařazení učitelů do jednoho typu může být obtížné a v případě této typologie i značně negativně poznamenávající.

Vaněk (cit. dle KOHOUTEK a OURODA, 2000, s.11) v roce 1972 rozlišil typy učitelských osobností na *osvícenský*, ten naplno žije učitelstvím; *klasický*, charakterizovaný všestranností a vyrovnaností, *reformátorský*; zlepšující své působení, *anxiózní*, svědomitý a úzkostlivý; *formalistní*, řídicí se normami a pokyny; *autoritářský*, opírající se o svou nadřazenost; *profesionální*, vnímající učitelství jako prostředek obživy; *dualitní* typ, který má i jiné těžiště tvořivé činnosti, učitelství je pro něj zdrojem platu; *kverulantský*, často nespokojený typ a *apatický*, neodpovědný typ osobnosti. Přestože se datem tato teorie neřadí mezi novodobé, myslím, že může přesahovat i do dnešní doby.

Typologií osobností bylo vytvořeno opravdu velké množství. Tato rozmanitost vznikla vzhledem k nejednotnosti názoru, co by mělo být jediným a hlavním kritériem pro určení typu osobnosti učitele. Těžiště důležitosti uvedených typologií však vnímám v umožnění další práce s učitelem jako jedinečnou osobností, stejně jako autorky Dytrtová a Krhutová (2009). Na základě typologií lze usuzovat nejen na osobnost a postoje učitele, ale také na jejich promítnutí do oblasti chování a práci s žáky. Na základě sebereflexe a poznání vlastního typu osobnosti, může učitel kontrolovat a pozměňovat své pedagogické působení.

2.3 Osobnost učitele a jeho role při utváření klimatu školní třídy

Osobnost se svými vlastnostmi právě tak, jako ovlivňuje vztahy s žáky a učitelovo veškeré pedagogické působení, ovlivňuje i utváření klimatu školní třídy. V první podkapitole jsou zmíněny určité vlastnosti, způsobující ladění pedagogické situace, či její atmosféru. V této podkapitole se zaměříme blíže na atmosféru ve třídě.

Na vytvoření atmosféry, sociálním klimatu třídy, se však podílí všichni účastníci výchovně-vzdělávacího procesu, tedy nejen učitelé, ale i žáci a jejich rodiče. Čáp a Mareš (2001) uvádějí několik typů podmínek klimatu, vedle fyzikálního prostředí učebny, je to především psychologické prostředí, založené na spolupráci a vzájemném respektování, vzájemná podpora a pomoc, otevřenost a autentičnost jednání, potěšení a radost ze společného pobývání. Klima vyučovací hodiny vytvářejí učitel a žáci společně vzájemným působením, do kterého jsou zapojeni všichni jako jednotlivé osobnosti.

Jednou z možností, jak učitel působí na emocionální či sociální klima, je skrze pedagogickou komunikaci. Dle Mareše a Křivohlavého (1995) by měla být plnohodnotná, opírat se o princip kooperace, vzájemnosti a rovnosti. Taková optimální pedagogická komunikace vytváří lepší podmínky pro motivaci žáků, jejich tvořivost, ale také pro rozvoj jejich vlastní osobnosti. A jsou při ní autenticky využívány všechny zvláštnosti

učitelovy osobnosti. Přestože Průcha (2002) hovoří o podléhání interakce a komunikace mezi učitelem a žáky souboru pravidlům a konvencím, týkající se např. dotyku, projevuje se v rámci těchto norem individualita učitelů, zapříčiněná jejich temperamentem, sebehodnocením a dalšími osobnostními vlastnostmi. „*Každý učitel tak vytváří v interakci ve třídě specifické edukační klima, psychosociální a komunikační*“ (PRŮCHA, 2002 s.52).

Aby učitel vytvořil ve třídě dobrou atmosféru, je důležité působit na afektivní stránku žáka, na motivaci a pozitivní vztah k učivu. Dle Gavory (2005) je pro toto působení důležitý určitý typ interakčního stylu učitele, a sice typ pomáhající, chápající ale také organizující a vedoucí k zodpovědnosti. Interakční styl autor chápe jako pravidelně se opakující a projevující prvky nebo vlastnosti interakce. Odlišnost řízení interakce ve třídě se odvíjí také od vnitřních činitelů, zejména učitelových osobnostních vlastností a pojetí žáka i vyučování (GAVORA, 2005). Pomáhající učitel, vytváří ve třídě příjemnou atmosféru a pomáhá žákům, pokud potřebují poradit. Učitel organizátor jasně vysvětluje učivo a snáze udržuje pozornost, ví o tom, co se děje ve třídě. Chápající učitel je trpělivý a s žáky diskutuje a dokáže je vyslechnout. Učitel vedoucí žáky k zodpovědnosti jim především umožňuje rozhodovat o věcech týkajících se třídy (DYTRTOVÁ a KRHUTOVÁ, 2009).

Lašek (1991) přispívá tvrzením, že sociální klima se projevuje v několika rovinách od motivační, přes výkonovou, sociální až k emocionální a výrazně ovlivňuje efektivitu žákova učení, ale i učitelova působení. Klima třídy vnímá a definuje jako „*trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé v interakci*“ (LAŠEK, 1991, s.97). Učitel svou osobností vstupuje do této interakce a zároveň ji přes jedinečnou strukturu osobnosti vnímá i prožívá. Aktéry klimatu jsou vždy učitel „společně“ s žáky (LAŠEK, 2007). Ne samotný učitel a odděleně žáci. Přesto determinant klimatu na straně učitele, ve kterých působí jeho osobnost, není málo, jedná se např. o organizaci výuky, formálnost přístupu k žákům, jejich diferenciaci a individualizaci přístupu k nim, o skladbu úkolů a činnosti v rámci vyučování, o pořádek a organizovanost a jasnost pravidel, tedy i o učitelovu důslednost a smysl pro spravedlnost.

Rozhodující prvkem pro klima třídy je také podpora sebedůvěry žáků a důvěry ve vlastní učební schopnosti (KYRIACOU, 1996). Postoje a hodnoty o jejich úloze jako jednotlivců a také o hodnotě výsledků, jichž dosáhli, předává žákům svým chováním, vztahem a postojem k nim učitel. V závislosti na výše uvedených typologiích učitele je rozhodují jeho úcta k žákům, podpora jejich vlastní iniciativy, diskuze, otázek a zájmů, tedy směřování přístupu na žáka, rozvíjení jeho schopností a osobnosti. Důležité pro příznivé klima je, pokud má učitel rád práci s žáky a své povolání. Kyriacou (1996) rozlišuje tři charakteristiky optimálního klimatu: *cílevědomost a orientace na úkol*, která vychází z učitelovy potřeby postupovat soustavně v učení; *uvolněnost a vřelost, podporující žáky*, vychází z učitelova stylu a způsobu jednání s žáky, a *smysl pro pořádek*. A k těmto třem charakteristikám, vycházejícím z chování a jednání učitele během vyučování, přispívají velkou měrou jeho osobnostní vlastnosti.

3 OSOBNOSTNÍ VLASTNOSTI UČITELE V SOUVISLOSTI S VYUČOVACÍM I VÝCHOVNÝM STYLEM

Jednou z oblastí, ve které můžeme pozorovat učitelovu osobnost a její vlastnosti, je specifický styl, jehož prostřednictvím žáky vzdělává a také více či méně vědomě vychovává. Jaká je souvislost mezi nimi, jejich typy a osobností učitele i jeho pojetím výuky a žáků, je ústředním tématem této kapitoly.

3.1 Vyučovací styl učitele

Ve slovníku je vyučovací styl učitele považován za způsob, jakým učitel vyučuje, ale také způsob, jakým se chová k žákům. Hartl (2000, s.573) jej přímo spojuje s osobními vlastnostmi, znalostmi a životními zkušenostmi učitele. Vyučovací styl však v sobě tyto uvedené proměnné spojuje s obecnými metodami a zásadami vyučování, kurikulem a vzdělávacími cíli, určenými rámcovým vzdělávacím programem. Vyučovací styl je považován za jeden z rozhodujících činitelů úspěšnosti výuky a tvorby pozitivního psychosociálního klimatu v rámci třídy. Autoři pedagogického slovníku jej vymezují jako „*svébytný postup učitele, který učitel uplatňuje ve vyučování, který používá ve většině situacích pedagogického typu nezávisle na okolnostech. Je to styl relativně stabilní a obtížně se mění*“ (PRŮCHA aj. 2009, s. 291). V souvislosti s tématem této práce, považují také vyučovací styl učitele za ustálený způsob přístupu k výuce, žákům a pedagogickým situacím. Do tohoto přístupu se dle mého názoru velkou měrou promítají právě vlastnosti osobnosti, vlastní učební styl a zkušenosti učitele. Souhlasím s tvrzením, že je obtížné jej měnit, znamenalo by to částečně změnit osobnost a zcela některé postoje učitele. Stračár (2008) uvažuje, že účinnost vyučovacího stylu je založena na profesionalitě učitele, která vychází z celoživotního sebevzdělávání, rozvoje vlastních znalostí, schopností a pedagogických kompetencí, ale i ze schopnosti tento svůj vyučovací styl pozměňovat. V závislosti na

seberozvoji a dalším vzdělávání učitelů se tedy může proměňovat vyučovací styl.

Vyučovací styl učitele se projevuje už od počátků výuky, tedy od jejího plánování. Podílí se na jejím vedení a určuje cíle jejího působení, i samotnou strukturu tohoto působení. Je možné jej sledovat také ve způsobu hodnocení žáků a reflexe vlastní činnosti. Dle slov Kaplan a Kies (1995) posuzování vyučovacího stylu i stylu učení učitele poskytuje jemu samotnému nový směr k vývoji mnohem individuálnější formy výuky, vycházející z jeho osobnostních rysů. Vyučovací styl učitele můžeme dle Dyrtrtové a Krhutové (2009) spatřovat a posuzovat podle metod užívaných učitelem, vnímání žáka, chápání vzdělávacích cílů a podle vztahů mezi ním a žáky. Autorka výzkumu Evans (2008) a její kolegyně spatřují těžiště vyučovacího stylu ve filozofii učitele o samotném učení, žácích a škole jako místě vzdělávání a výchovy žáků. Na vývoji této filozofie se podílí osobní historie, hodnoty, motivy a cíle učitele, stejně tak i jeho životní spokojenost a zázemí. Kosíková (2011) považuje učitelův vyučovací styl za prostředek, díky němuž skrze učivo učitel nejen zprostředkovává žákovi vědění, ale také kultivuje a rozvíjí jeho osobnost. Vyučovací styl dodává interakci mezi učitelem a žákem specifickou podobu.

3.1.1 Členění vyučovacích stylů

V současné době přináší obohacující pohled na rozlišné vyučovací styly učitelů G.D.Fenstermacher. Pro jejich srovnávání vytvořil společný rámec několika součástí vyučování. Skládá se z vyučovacích metod, vlastností a potřeb žáků, znalostí učiva, cílů či záměrů vyučování a charakteru vztahů a interakce mezi učitelem a žáky (FENSTERMACHER a SOLTIS, 2008). Autoři považují tři vyčleněné typy vyučovacích stylů za perspektivy současných učitelů, které umožní pochopit, jak dobře učit. Nejsou pevnými a neměnnými kategoriemi způsobů, jak vyučovat, spíše se jedná o různé „brýle“ či objektivy kamery, přes které pozorujeme vyučovací postupy (FENSTERMACHER a SOLTIS, 2008, s.16). Vyučovací styly lze brát jako profesní role, které může učitel zaujmout ve své každodenní práci. Učitel může jeden styl preferovat, nebo je užívat v kombinaci.

První styl vyučování označili autoři názvem *exekutivní*. V této perspektivě se učitel stává manažerem složitých výukových procesů. Je zodpovědným za dosažení výsledků žáků, které svými nejlepšími dovednostmi a postupy zajišťuje. Opírá se o podrobně propracované učební materiály a ověřené vyučovací metody, které užívá jako nástroje pro řízení třídy a jako podporu učení žáků. Jednou z charakteristik tohoto vyučovacího stylu je manipulace a zacházení s časem, kterého se učitelé snaží maximálně využít. Sledují samostatnou práci žáků, redukují jejich neužitečné aktivity, navozují efektivní pracovní atmosféru a umožňují žákům dát bezpečně najevo nepochopení. Snahou učitelů manažerů je zvýšit množství času, které žáci stráví aktivním učením (FENSTERMACHER a SOLTIS, 2008). Tito učitelé poskytují žákům orientační informace, co se budou učit a jak, zároveň jim pak při procesu učení dávají korektivní zpětnou vazbu a povzbuzují je, to vše s hlavním cílem, jímž je získávání informací, osvojování znalostí. Zaměření na efektivní využití času však neznamená v tomto případě rychle probírat látku, ale dát žákům dostatečný časový prostor a příležitost zabývat se tématem v takové hloubce, jakou ono samo vyžaduje. Větší důraz je při tomto stylu výuky kladen na metody a učivo, menší pak na vnímání žakových potřeb a pěstování přátelských vztahů s nimi i mezi nimi navzájem. To neznamená, že by jim učitelé nevěnovali žádnou pozornost, jde spíše o různou míru rozložení pozornosti mezi autory stanových pět komponent.

Učitel s druhým vyučovacím stylem, *facilitačním*, vidí velkou hodnotu v tom, co si žák přináší do školy, v jeho dosavadních zkušenostech i potenciálu jeho osobnosti. Facilitační styl vyučování rozvíjí osobnost žáků a umožňuje jejich sebeaktualizaci, tento cíl stojí nad zvládnutím vyučovacích předmětů. Pozornost při tomto stylu je tedy více zaměřena na osobnost žáka, o níž a její rozvoj učitel pečuje. Učitel předpokládá, že žáci mají již při nástupu do školy velké množství poznatků, znalostí, dovedností a zkušeností, které on pak propojuje s novými obzory. Učivo vnímá učitel spíše jako prostředek rozvoje žáků. Vztah učitele a žáka má pro učitele s facilitačním vyučovacím stylem velkou váhu, stejně jako potřeby jednotlivých žáků.

Třetí vyučovací styl, *liberální*, uplatňuje učitel, jenž je osobností, která osvobozuje mysl žáků a zasvěcuje je do různých způsobů lidského poznání. Liberálové hledají v žácích jejich hodnoty jako spravedlivost a lásku a podporují jejich tvořivé myšlení. Jejich cílem je vychovat ušlechtilou bytost s osvojeným intelektuálním dědictvím. Dominantní jsou pak především vzdělávací cíle a znalosti, menší pozornost mají v tomto přístupu vztahy s žáky a jejich potřeby i vyučovací metody. Znalost tkví v tom, co umožňuje člověku stát se člověkem (FENSTERMACHER a SOLTIS, 2008). Snaží se u žáků podporovat svobodné myšlení, poznávání a tvoření.

Fontana (1997) vysvětluje, že učitelův styl se může lišit na základě užívaných metod. Na jedné straně počítá metody *formální*, a tedy i formální styl, kladoucí důraz na příslušný předmět. Velkou část při tomto stylu výuky zabírá učitelův výklad a práce, kterou učitel žákům zadává. Na druhé straně učitelé, kteří využívají neformálních metod, přenáší důraz od metod na děti a jejich potřeby. *Neformální* styl výuky a metody vytváří větší prostor pro iniciativu žáků, jejich tvořivost a odpovědnost. Fontana se ale domnívá, že toto rozdělení je zjednodušující, někteří učitelé mohou užívat kombinaci obou přístupů. Dle mého názoru se osobnost projeví pak v blízkosti toho kterého přístupu učiteli. V jednom stylu se učitel cítí lépe a jistěji, rád jej užívá a je bližší jeho povaze.

Některá dělení vyučovacích stylů předpokládají jejich souvislost s osobnostními rysy učitele. Dle Fontany (1997) je možné přijmout i Flandersovo pojetí stylů výuky, které se liší v míře direktivity učitele. *Indirektivní* učitel přijímá názory a nápady dětí, využívá jich při výuce, pracuje s jejich pocity a užívá pochvaly a povzbuzení. Oproti tomu *direktivní* učitel dává pokyny a žáky spíše kritizuje, sám pak většinu času přednáší. Tento vyučovací styl se projevuje rozkazy a příkazy, dirigováním, moralizováním či organizováním práce ve třídě skrze direktivně vydané instrukce (STRAČÁR, 2008, s.151). Dyrťová a Krhutová (2009) tvrdí, že by se současné učitelovo působení mělo přibližovat k indirektivnímu vedení žáků. To však dle autorek záleží na učitelově toleranci, empatii a kreativitě. Dle Fontany (1977) je také možnou alternativou ke zjednodušujícímu dělení na formální a neformální styl, soustředit se při rozlišování vyučovacého

stylu spíše na míru iniciativy učitele. K označení vyučovacího stylu je tedy možné v souladu s Leikartovou představou užít pojmu více-méně iniciativní. *Vysoce iniciativní* učitel je schopen obměňovat výukové úkoly v závislosti na potřebách dětí, je ochoten se od dětí učit a dovolit jim využívat jejich dovedností a schopností (FONTANA, 1997). Takový učitel vytváří podnětné prostředí pro děti přizpůsobením se jejich zájmům a potřebám. Pomáhá dětem rozvíjet sebedůvěru, nezávislost a odpovědnost, tím, že je nechává podílet se na výuce.

Petty (2013) rozlišuje vyučovací styl a samotné učitele na základě míry jejich kontroly nad učením. Učitel nazvaný *instruktor* je tím, kdo připravuje a řídí veškeré činnosti žáků. Má je pod kontrolou. Ke každému úkolu podá žákům přesné instrukce řešení. Instruktor se snaží předem určený soubor znalostí a dovedností co nejlépe předat žákům, aby na jeho konci stálo dobré porozumění. Pokud se to nepodaří, je ochoten znovu s žáky vše probrat stejným způsobem. Důležité je pro něj podrobné hodnocení a kontrola práce žáků, která je dle jeho představ uspořádaná, precizní a bez chyb. Někteří odborníci upozorňují, že tento přístup může vést k pasivitě žáků a naučit je závislosti či bezmocnosti. Vedle něj stojí učitel *facilitátor*, který vychází z toho, že žáci mají mít sami pod kontrolou své učení. Jeho úloha je napomáhat tomu, aby žáci vyučovali sami sebe, a podporovat přebírání kontroly a jejich odpovědnost (PETTY, 2013). Pozornost v tomto stylu vyučování je upřená spíše na proces výuky než na její produkt. Žáků si váží jako lidských bytostí, bez ohledu na jejich výkon. Snaží se být nepředpojatí, upřímní a být dostatečnou oporou pro žáky. Tento vyučovací styl je velmi důležitou podporou příznivého a stimulujícího klimatu ve třídě. Dle autora většina učitelů není vyhraněná jedním stylem, nýbrž se pohybuje na pomezí těchto stylů, využívá jejich kombinaci tak, jak je to vhodné pro konkrétní pedagogickou situaci a žáky.

Evans v roce 2004 vytvořila na základě uskutečněných výzkumů dotazník vyučovacího stylu učitele (Teaching Style Questionnaire). V něm rozlišila dva typy vyučovacího stylu, holistický a analytický. *Holistický* vyučovací styl je charakterizován jako více neformální, flexibilní. Holističtí učitelé jsou více v interakci s žáky, spontánní a pozorní k jednotlivcům a jejich potřebám, což se odráží v jejich snaze k individuálnímu přístupu. Mají

tendenci být více zaujatí globálními aspekty učení, proces učení a s žáky spolupracují jako členové týmu (EVANS, et al., 2008). *Analytický styl* vyučování je usazený více ve formálních metodách. Učitelé s tímto stylem jsou formální, kontrolující, direktivní, strukturovaní a pozorní k detailům. Preferují svou vlastní práci při vyučování a výklad. Dávají žákům sice podrobnou zpětnou vazbu, ale v kontaktu s žáky jsou neosobní a nepružní. Z výzkumu Evans (2008) vyšlo najevo, že více učitelů disponuje analytickým vyučovacím stylem. Evans také objevila souvislost mezi kognitivním stylem opřeným o verbalizaci a analytickým vyučovacím stylem, a mezi holistickým vyučovacím stylem a kognitivním stylem, pracujícím spíše s obrazy.

Jarvis (cit. dle EVANS, et al., 2008) užívá tři druhy klasifikace vyučovacích stylů. *Didaktický styl* v praxi pozorujeme tak, že učitel přednáší a žáci si píší poznámky, *sokratovský styl*, je typický kladením otázek, na které žáci odpovídají a *facilitující*, učitel s usnadňujícím stylem „pouze“ připravuje prostředí, a v něm jsou žáci sami odpovědní za své učení.

3.2 Výchovní styl učitele

Učitel nejen svým působením vzdělává žáky, rozšiřuje jejich vědomosti, ale také je vychovává. Proto nazýváme proces, který se mezi žákem a učitelem odvíjí výchovně-vzdělávací. Mezi učitelem a dítětem dochází k vzájemné interakci a komunikaci, ke vzájemnému působení, které rozvíjí v dítěti osobnostní vlastnosti, názory, postoje a hodnotové orientace. Učitel výchovně působí při formování vlastního já, sebepojetí a sebehodnocení, při utváření zájmů, morálních postojů, svědomí, a dalších důležitých složek žákovy osobnosti. Čáp (2001) nepovažuje výchovu za záměrné a cílevědomé působení, ale vidí ji v celé interakci a komunikaci. Výchova dle tohoto autora může také postupovat nahodile či nevědomě a nemusí tak splňovat tyto dvě charakteristiky. Důležité je, že děti nejsou pouze pasivními objekty výchovy. Děti v procesu výchovy působí na dospělé, ovlivňují jejich náladu, názory i chování a tedy i postupy ve výchově. Znovu tedy, stejně jako v každé interakci, dochází k setkání a

vzájemnému působení dvou osobností. Učitelé s rozmanitými vlastnostmi osobnosti inklinují k odlišným metodám a prostředkům výchovy, mají tak vlastní styl výchovy. Dříve v této kapitole je popsáno, jak je důležité, aby učitel sám byl osobností, aby znal svou osobnost a v souladu se svými osobnostními vlastnostmi vystupoval i ve vztahu k dětem. Integrita učitelovy osobnosti a to, jak učitel svou osobností je uvnitř i navenek, se stává pro děti vzorem k rozvíjení té jejich vlastní.

Výchovný styl učitele se projevuje v několika klíčových momentech výchovného procesu. Zrcadlí se v emočních vztazích dospělých a dětí, ve způsobu komunikace, v kladení požadavků na dítě a kontroly jejich plnění (ČÁP a MAREŠ, 2001). Výchovný styl je charakteristický nejen výběrem metod a prostředků a tedy jednáním učitele, ale také reakcí dítěte na něj.

Čáp (2001) poukazuje, že výchovný styl má výzkumně potvrzený, statistický významný vztah s rysy osobnosti vychovatele. Zejména přívětivost, inteligence, extroverze a kulturnost zakládá kladný emoční vztah k dítěti. Emoční labilita a nedostatek přívětivosti naopak silné řízení. Také temperament má vliv na vytvořený výchovný styl. Silně je však také ovlivňován vlastními zkušenostmi učitele s výchovou jak v rodině, tak ve škole. Pedagog je z pohledu Jůvy (2001) tím, kdo provádí diagnostiku žáků jako jednotlivců i skupiny a ve shodě se zvláštnostmi a potřebami jedinců určuje cíle i metody a prostředky výchovně-vzdělávacího působení. Sám je tedy velmi důležitým činitelem tohoto procesu. Není však tím, kdo by žáka ovládal a na němž by se stával žák závislým. Dnes aktuálnímu humanistickému pohledu na vzdělávání je blízká myšlenka Skalkové, která říká, že *„umění výchovy je v tom, postupně posilovat seberealizaci subjektu“* (SKALKOVÁ, 1995, s.66). Výchova by tedy měla představovat pomoc, která se postupem času stává zbytečnou.

3.2.1 Typologie výchovných stylů

Povšimnutí, že se učitelé liší ve způsobu výchovy, a výzkumné zkoumání této myšlenky, je spojeno se jménem K.Lewina. Ten po své emigraci do Spojených států amerických, zaznamenal rozdíl v postojích k

dětem a mládeži a také ve způsobu výchovy v americkém a německém školství. Rozdíl spatřil především v odlišnosti postavení dítěte, v prvním případě bylo více rovnocenné postavení učitele, ve druhém šlo o udržení stavu nadřazenosti a podřazenosti. Touto myšlenkou se zaobíral v experimentálním výzkumu v přirozeném prostředí, při němž byla zájmová činnost žáků vedena vždy jiným stylem po dobu celých šesti týdnů (ČÁP a MAREŠ, 2001). Lewin položil základy typologie výchovných stylů a popsal tři odlišné styly výchovného působení, z nichž každý vytváří u žáků odlišný způsob chování a prožívání

První styl výchovy na základě dominantního postavení učitele pojmenoval *autokratický (autoritativní, dominantní) styl*. V jednání učitele převažují prvky jako rozkazování, hrozby, trestání (KOHOUTEK a OURODA, 2000). Při výchově dětí učitel s tímto stylem málo respektuje potřeby a vlastní přání dětí. Nemá pro ně skoro žádné porozumění. Podle svých zkušeností a úsudků rozhoduje, co je pro žáky dobré, poskytuje jim tak minimum samostatnosti. Učitel vystupuje jako autorita a žákům nechává malý prostor pro jejich tvořivost a nápaditost i iniciativu. Je možné si jej představit jako učitele, který mnoho mluví a dává málo prostoru žákům, stále něco rozkazuje a zakazuje, zajímá se o výkony a kázeň ve třídě, a tak často kritizuje, vyčítá, vyhrožuje a trestá (ČÁP a MAREŠ, 2001). Ve třídě pak panuje napětí. I vztah učitele a žáků je protkán napětím. A jakým způsobem odpovídají na toto vedení žáci? Podle výzkumu Lewina (cit.dle ČÁP a MAREŠ, 2001, s 304) tento přístup vede k vyššímu napětí, dráždivosti a často probouzí v dětech i agresivitu. Tu obrazejí buď vůči učiteli ve společném viditelném odporu anebo ji vybíjejí mezi sebou. Pracovní aktivita dětí je závislá na přítomnosti a dozoru učitele. K vedoucí autoritě jsou děti buď poslušné a závislé, vyznačují se malou iniciativou až apatií, anebo se bouří v odporu a agresivitě. Důležitá je pro děti pochvala dospělého, kterou se snaží získat jakýmkoli způsobem, stejně jako jeho pozornost. Jedlička (in VALIŠOVÁ a KASÍKOVÁ, 2007, s.332) zdůrazňuje, že tato výchova se orientuje na poslušnost, plnění příkazů a dodržování zákazů, celkově pak na podřízení se vychovávaného dospělému vychovateli a jeho očekáváním.

Liberální styl výchovy je označován také jako slabé, liberální, vedení (ČÁP a MAREŠ, 2001). Na žáky nejsou kladeny přímo požadavky a vychovatel je řídí velmi málo anebo vůbec. Pokud dle Čápa (2001) učitel vůbec nějaký požadavek vysloví, má podobu neosobní výzvy, a nekontroluje už jeho plnění ani jej důsledně nepožaduje. Jedlička připomíná, že se jedná o záměrné rezignování na formativní působení dospělého, který se dobrovolně vzdává role vůdce a znalce světa. Odborníci dle názoru tohoto autora vidí úlohu vychovatele „*především ve vytváření a ovlivňování podmínek, které umožní optimální rozvoj jedincovy osobnosti v souladu s jejími přirozenými dispozicemi*“ (VALIŠOVÁ a KASÍKOVÁ, 2007, s.334). Kohoutek (2000) se domnívá, že učitelé s tímto stylem výchovy jsou vnitřně nejistí, pasivní anebo se snaží vyhnout chybám autoritativního přístupu. Nedostatek norem, vysvětlených pravidel a požadavků však žákům neprospívá, naopak se v takovém stylu ztrácejí a obvykle jako skupina nedosahují výsledků, jakých by mohli. Často jsou nepozorní a projevují méně zájmu o informace. Liberální styl může být spojen jednak s nezájmem o žáka, představuje negativní emoční vztah a slabé vedení, anebo s laskavým přístupem k žákovi, charakterizuje jej tedy kladný emoční vztah a slabé řízení (ČÁP a MAREŠ, 2001).

Demokratický, sociálně integrační, styl výchovy se opírá o spolupráci s žáky. Děti mají přehled o cílech výuky a jejich dosažení a často mají možnost se na jejich tvorbě podílet. Učitel dává méně příkazů a více otázek či podnětů a spíše podporuje vlastní iniciativu žáků. Raději než aby žáky trestal a dával jim zákazy, jde sám příkladem. Pokud jsou sankce uplatňovány, děje se tak spravedlivě, dle předem dohodnutých pravidel společně s žáky. Učitel tedy vyvažuje pevné vedení s prostorem pro tvořivost a samostatnost žáků. Jeho pedagogická činnost se opírá o podávání návrhů o možnostech řešení problému a diskuzi s žáky a o jejich práci. Zajímá se také o jednotlivce a hovoří s nimi o různých tématech, která se netýkají přímo školy. Žáci jsou pro něj rovnocennými bytostmi, kterým projevuje důvěru a věří, že dané požadavky splní. Vstřícnost učitele podporuje příznivou atmosféru ve třídě a práci i diskuzí v malých skupinách učí žáky spolupráci. Rozvíjí tak sociálně zralou osobnost. Tento styl

výchovy se zdá být ideální a optimální, pro samotné učitele je ovšem nejnáročnější (ČÁP a MAREŠ, 2001).

3.3 Učitelovo pojetí výuky a její různé modely

Mnozí odborníci, mezi nimi i Dytrtová a Krhutová (2009), se shodnou, že z velké části učitelův vyučovací styl ovlivňuje jeho osobité pojetí výuky a žáků. Mareš (1996) jej popisuje jako implicitní a obvykle neuvědomované, relativně stabilní, a stereotypní. Obst (2009) říká, že se jedná o soubor názorů, postojů a přesvědčení. Učitel vědomě málokdy kontroluje jeho vytvoření a reflektuje jeho podobu. Pojetí výuky motivuje učitele k určité činnosti, vybírá, co on sám pokládá za důležité, ovlivňuje, co a jak chce učitel udělat, rozhoduje o preferenci výchovně-vzdělávacích postupů, určuje, jak a podle čeho hodnotí vlastní pedagogickou činnost i žáky, a velkou měrou se tak promítá do výsledků, kterých dosahuje. Mareš (1996) se domnívá, že zahrnuje učitelovo pojetí cílů, učiva, organizačních forem, vyučovacích metod, podmínek a prostředků, pojetí žáka, pojetí skupiny žáků a celé třídy, ale i pojetí sebe sama jako učitele, své role a role dalších účastníků pedagogického procesu. Počátky tohoto pojetí se utvářejí již na základě teoretických informací, kdy se během studia sladují s osobnostmi, postoji a hodnotami budoucího učitele. Jeho hlavní podoba se utváří však v průběhu učitelova povolání. Učitelovo pojetí výuky není neměnné a jeho změny mohou být tím dynamičtější, čím delší dobu v tomto povolání stráví.

Pojetí výuky může nabývat různých podob ve všech jeho dílčích částech. V oblasti pojetí žáka mívají učitelé dva odlišné předpoklady (PETTY, 2013). Jedni jej vnímají jako jedince, který nemá rád práci a snaží se jí vyhýbat, je pasivní a nemá žádné ambice. Proto je nutné mu obtížné učivo vnutit, kontrolovat jej a k dosažení kladných výsledků usměrňovat jeho postup tresty. Druzí vidí v žácích spíše jejich potřebu a touhu po poznání. Učení uspokojuje jejich potřeby sociální i osobní, především potřebu uznání, kterou dodává učiteli projevovaný respekt. Také přístup učitele k poznání se může lišit. Kasíková (cit.dle VALIŠOVÁ a

KASÍKOVÁ, 2007, s.122) uvádí transmisivní pohled na poznání, který jej považuje za předávání a předpokládá, že učitel ví a žák neví. Vedle něj zmiňuje i pohled konstruktivní, jenž poznání vidí jako konstrukci, výstavbu vlastního poznání, u žáka tedy předpokládá prekoncepty, přičemž učitel vytváří podmínky, aby žák mohl dosáhnout co nejvyšší úrovně rozvoje. O přístupech k výuce a žákovi je z velké části pojednáno i v kapitole věnující se osobnostním typům učitelů. Učitelovo pojetí žáků, vzdělávacích cílů, své profese apod. je často jedním z kritérií pro vytvoření typologie učitelské osobnosti.

Modely vyučování kopírují učitelovo pojetí výuky a jeho vyučovací styl. Můžeme je rozlišit na několik obecných modelů, směřování jejich cílů. Některé modely vyučování zdůrazňují dimenzi informační, při níž jde především o získávání a organizování dat, řešení problémů, osvojování pojmů apod. Jiné modely vyzdvihují dimenzi sociální, kladou důraz na spolupráci a skupinovou činnost. Další modely zvýrazňují osobnostní dimenzi žáka, soustředí se na její rozvoj, na osobní uvědomění a převzetí odpovědnosti za svou životní cestu. Jiné modely jako např. programované učení mohou sledovat spíše proměnu chování v závislosti na vyjádření o úspěchu v úkolu (VALIŠOVÁ a KASÍKOVÁ, 2007, s.123). Tyto modely se v praxi často prolínají, a představují možné podoby vlastní výuky. Maňák a Švec (2003, s.9-12) ve své knize hovoří také o několika modelech výuky. Model „*pedeutologický*“ považuje žáka za objekt cílevědomého a důsledného působení učitele, který si předložené učivo musí co nejlépe zapamatovat a reprodukovat, a jeho úloha je tak značně pasivní. V modelu „*pedocentrickém*“ stojí v centru výchovného a vzdělávacího zájmu žák, učitel pouze připravuje podmínky, doprovází a pomáhá, je tak facilitátorem a průvodcem aktivního žáka. Podstatou dalšího modelu „*interaktivního, komunikativního*“ je oboustranně aktivní pedagogická komunikace mezi učitelem a žákem. Učitel se tak má stát partnerem, který usměrňuje žákovo vzdělávání. Žák tedy nemá takovou volnost jako v předchozím modelu. Autory posledně zmiňovaný model „*humanisticko-kreativní*“ klade důraz na rozvoj jedince v oblasti kognitivní, emotivní i konativní. Rozvíjí tedy i emoční svět žáka a jeho vlastní tvořivost. Snaží se o celkovou kultivaci člověka v oblasti poznatků, ale také např. ochrany

přírody, multikulturality apod. Nesoustřeďuje se jen na osvojování vědomostí a dovedností, jeho cílem a snahou je ovlivnit všechny stránky žákovy osobnosti. Typické pro tento model je také hledání nových metod a inovace klasických metod výuky.

Pojetí výuky i žáka má tedy různé podoby, a o tom, jaká bude, může do jisté míry rozhodovat i učitelova struktura osobnosti.

4 ŠIKANANA

Definice šikany se navzájem liší, nicméně nezdá se, že by se pracují s podobnými termíny. Jsou jimi především úmysl či záměr, opakované a dlouhodobé jednání, ublížení, agrese, asymetrie sil, ponížení, působení bolesti, zneužívání moci. Žádná definice však nemůže věrně postihnout, o jak nebezpečný jev se jedná a jak často překračuje hranice lidské představitelnosti.

Pro účely této práce považuji šikanu za cílevědomé chování, jehož záměrem je ublížit druhému jedinci či skupině, ohrožovat je, zastrašovat, či poškodit. Jedná se o opakované a často dlouhodobé, cílené užívání násilí (fyzického i psychického) vůči jedinci, který se z nejrůznějších důvodů nemůže bránit. Mezi obětí a agresorem je charakteristická asymetrie sil, asymetrický vztah. Na tuto asymetrii poukazuje i Šturma, vymezením šikany jako sociálně patologického jevu, jehož podstatnou charakteristikou je poškozující či agresivní jednání jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu dítěti. Odehrává se v přesile a často se opakuje (ŠTURMA, 2001). Šikanování jako „*agresivní jednání uskutečňované s cílem získat pocit převahy a určité výhody prostřednictvím fyzického a psychického týrání druhých lidí,*“ vidí také Tomáš Novák, dále píše, že: „*Agresor se jím pokouší získat různé výhody, uspokojení a zadostiučinění. Nelze vyloučit ani motiv odplaty za křivdy, které se mu přihodily v minulosti nebo za ty, které do oběti promítá a tak či onak ji za ně činí zodpovědnou, Jde o jednání agresivní, nezákonné a oběť ponižující Bývá buď podporován, nebo alespoň mlčky trpěno skupinou, ve které se odehrává ...*“ (NOVÁK a CAPPONI, 1996. s.45).

Cílem této kapitoly je vytvořit představu, jak škola a učitel mohou přispívat ke vzniku i řešení šikany. To je také jedním z výchozích bodů pro hledání vztahu mezi učitelovou osobností a prožíváním i řešením šikany.

4.1 Školní prostředí, třídní kolektiv a osoba učitele jako jedna z možných příčin vzniku šikany

Významnou roli pro vznik šikany hrají nejenom vlastnosti agresora a oběti či rodinné prostředí, ze kterého pocházejí, ale také vztahy celé skupiny. Šikanu lze považovat za onemocnění celé skupiny, těžkou poruchu vztahů skupinového organismu. Celková školní atmosféra ovlivňuje vzájemné vztahy mezi žáky, ale i vztah mezi učitelem a žáky, v obou směrech - pozitivním i negativním. Přátelské vztahy ve třídě, mezi třídou a učitelem a mezi jednotlivými třídami, představují ideální klima, vyznačující se přiměřenou aktivitou i kázní žáků a jejich zájmem o vyučovanou látku. Postoj školy k projevům agresivity a šikany také značně působí na chování jejích žáků. Přehlížení takových projevů může vystupňovat šikanu až ke skupinové trestné činnosti a nabytí rysů organizovaného zločinu, protože pod tlakem strachu se k šikanování připojí i jinak neútoční jedinci. Vhodným prostředím pro bujení šikany jsou školy, které *„si necení vzájemného respektu a je v nich nízká hladina prosociálního chování. Umožňují diskriminaci a favoritismus.“* A také školy, *„které šikanu oceňují, omlouvají, tolerují, popírají nebo proti ní zhola nic nepodnikají.“* (FIELDOVÁ, 2006, s.51). Je důležité, aby nedocházelo k poškození charakteru většiny členů skupiny tím, že se vytvoří příznivé prostředí pro beztrestné páchání násilí (VAŠUTOVÁ, 2010).

V některých případech souvisí šikana více než s osobnostními charakteristikami jedince s vžitým vzorem určité instituce. Šikana se může na základě tradice velmi samozřejmě rozvíjet v institucích, jakými jsou internáty, učiliště apod. Škola je tedy jako instituce s neosobním prostředím, navozeným velkým množstvím lidí, velmi příhodným místem pro bujení onemocnění, jakým je šikana.

Důležitým lidským faktorem, působícím pro nebo proti vzniku šikany, je učitel. Je nebezpečné pokud jeho *"hierarchicko-autoritativní styl vedení žáků nevyužívá potenciálu vzájemných vztahů a interakcí mezi žáky, nechává ladem a náhodě mocné síly skupinové dynamiky“* (KOLÁŘ, 2001, s.92). Tento styl je velmi rizikový, zvláště pro rozdělení třídy na skupiny, žáci nepřijímají ani oficiální sociální strukturu, kterou udává a učitel s tímto

vyučujícím stylem jen velmi málo pracuje se zpětnými informacemi od žáků, odrážejícími dění ve skupině. *Demokratický – komunitní model práce* a demokratické řízení vztahů umožňuje učiteli lépe prosadit jeho snahy a cíle, protože promyšleně pracuje se vztahy.

Osobnost učitele se může na násilném chování žáka podepsat nedostatečnou schopností přirozené autority, kterou se snaží získat buď příliš tvrdě anebo naopak přátelsky až liberalisticky, také předsudky vůči žákovi, oběti i agresorovi mohou přispívat k rozvinutí šikany (ŽLUNKOVÁ, 2010). Za základní nedostatky učitele, odrážející se v negativistickém a asociálním chování žáků, i Vašutová ve shodě s Vítkovou považuje učitelův „*nevhodný styl řízení vztahů ve skupině, neschopnost stát se pro mládež přirozenou autoritou, neschopnost vytvářet pro práci ve skupině pozitivní klima, lhostejný či negativní vztah k práci...,morální nezralost, nevhodnou motivaci při práci s dětmi a dospívajícími, absenci nadání pro pedagogickou práci a nedostatečnou přípravu k řešení sociálně patologických jevů*“ (VAŠUTOVÁ, 2010, s.69). Osobnostně nevyzrálí učitelé - takoví, kteří jsou uzavřeni sami v sobě, ve svých problémech, nejsou schopni ve třídě vytvořit atmosféru náklonnosti, vcítění, soucitu a porozumění. Postrádají schopnost vidět trápení žáků a dostatečně vnímat skupinu (KOLÁŘ, 2011).

Dalším častým prohřeškem učitelů je nevnímavost vůči šikaně, její ignorování a nedostatečná odvaha šikanu řešit. Takovýto přístup k šikaně agresory pouze v jejich konání povzbuzuje a vede k mnohonásobnému zhoršení situace. Přes všechny zvyšující se nároky na osobnost, výkonnost, motivaci učitele apod. je důležité, aby byl učitel tím, na koho se děti mohou spolehnout v situacích, kdy šikana ve třídě vznikne.

Setkávání se s postojem jiných vrstevníků k násilí, také může posilovat agresivní chování. Na postojích jednotlivých žáků k šikanování záleží, zda se počáteční pokusy uchyťí, nebo budou jednoznačně odmítnuty a zastaveny. Nebezpečný je pak zejména strach, projevující se pasivním nesouhlasem či sebestředným pohledem na situaci bez soucitu a nevnímání utrpení spolužáka, ústící v nezúčastněnost. Anebo přihlížení se zájmem, souhlas s agresivním chováním a aktivní účast na konaném násilí. Děti při provozování agresivního chování potřebují podporu a uznání. Někdy

k vytvoření rizikových postojů k šikaně stačí pouhý obraz vrstevnické skupiny udávaný médii. Také kladné přijetí skupinou vrstevníků je pro dítě mnohdy důležitější nežli cokoli jiného. Tlak kolektivu shledává i P.Říčan (1995) jedním ze čtyř hlavních motivů agresivního chování ve škole. Šikana tedy není pouze hrou o dvou hercích, vzniká vždy v sociální skupině. Ke vzniku šikany vede právě určité prostředí, které se ve skupině vytvoří. Aby došlo k plnému rozvinutí šikany je zapotřebí splnění tří podmínek, přítomnost potenciálního agresora, potenciální oběti šikanování a skupiny lidí, která šikanování připustí, nezabrání anebo mu aktivně a se zájmem přihlíží (LOVASOVÁ, 2006). Takové prostředí se může vytvořit na půdě celé školy, ale i jednoho třídního kolektivu.

Kolář hovoří o skupinové dynamice šikanování, jež napomáhá agresorovi útlumem svědomí a změnou chování celé skupiny. Agresor užívá některé metody, jakými jsou vymývání mozku oběti, psychická manipulace se členy skupiny, ale také kognitivní disonance (pod tlakem skupinové dynamiky se žák připojí k šikanování oběti a v důsledku změny jeho chování, se promění i jeho pocity při šikanování, stejně tak se může proměnit myšlení, chování a emoce oběti) k získání moci. Hladký průběh šikany usnadňují také agresorem prosazené normy šikanování, které se stanou obecně přijímanými skupinou a určují chování jednotlivých členů. Moc agresora ve skupině podporuje i tendence člověka k závislosti, skupinovému jednání, konformitě. Lidé, v našem případě děti, jsou pak velmi často nesmyslně oddané a poslušné skupinovým normám (KOLÁŘ, 2011).

4.2 Možnosti řešení šikany

Při řešení šikany je důležité spolupůsobení několika činitelů. Jsou jimi především škola a učitelé, rodina účastníků a nejlépe i účast odborně vzdělaného člověka v problematice šikany (nejlépe psychologa). Předmětem této podkapitoly se stanou možnosti, kterými mohou jmenovaní napomáhat při řešení a vyrovnávání se se šikanou.

4.2.1 Možnosti řešení šikany na straně školy a učitelů

Prvním krokem v úloze školy a učitele je povšimnutí si varovných signálů anebo známek probíhající šikany. Bez zaregistrování problému by jen velmi těžko mohlo dojít k vyšetřování. Učitel sehrává velmi důležitou roli již při vyšetřování šikany, vysvětluje Kolář (2011). Poté, co vyjdou napovrch známky šikanování, je na učiteli, aby začal konat. Kolář ve své publikaci podává velmi podrobný a srozumitelný návod, jak postupovat při řešení šikany. Autor připravuje učitele na to, že se z něj stane „laický kriminalista“ a psychoterapeut, jež bude poskytovat ochranu a podporu oběti a zároveň strategicky vyšetřovat, ale také na to, že se bude muset časově a emočně angažovat. Je důležité, aby si učitel zajistil na vyšetřování a rozhovory s žáky dostatek prostoru a času. Dle chování, spolupráce, vztahů a celkové atmosféře ve třídě, závažnosti a častosti agresivních projevů; počtu obětí a agresorů a délky trvání šikany učitel nejprve posoudí závažnost „onemocnění“. Kolář (2011) také píše, že zatímco počáteční stádia šikany může zvládnout učitel s využitím jím popsané strategie a taktiky sám, v případě pokročilé šikany je na místě využít možnosti spolupráce s odborníkem (tj. s psychologem). Podle mne je důležité a ideální, aby měl učitel při vyšetřování šikany oporu v odborníkovi (psychologovi, výchovném poradci či metodikovi prevence) v obou případech. Co když si učitel nastuduje pečlivě kroky vyšetřování, ale realita jej překvapí a nic nebude probíhat podle plánu? Bylo by škoda, kdyby pak od řešení šikany upustil.

Nicméně prvním krokem, uskutečněným učitelem, může být vyšetřování vybraných žáků a mapování vnějšího obrazu šikany, symptomů – strategie první pomoci. Při této strategii je důležité, aby učitel nejprve vedl rozhovor s informátory a oběťmi. V další spolupráci s nimi pak hledá ochotné členy skupiny, kteří mohou vypovězené pravdivě dosvědčit. Dále pak s těmito svědky vede rozhovory, individuálně či ve skupině. Kdykoli v průběhu této strategie je možné učinit krok nazvaný „zajištění ochrany obětem“, mělo by k němu však dojít před samotným rozhovorem s agresory, případně konfrontaci mezi nimi. V žádném případě by nemělo při vyšetřovacích rozhovorech dojít ke konfrontaci oběti s agresorem. Tento

krok by měl být vždy tím posledním - není žádoucí, aby agresori o probíhajícím vyšetřování věděli už od samého počátku a mohli tak ovlivnit výpovědi svědků anebo obětí.

Po vyšetřování šikany má učitel na výběr z několika metod nápravy. Buď se rozhodne v rámci vnějšího nátlaku přinutit viníky trestem a strachem k zastavení agresivního chování a k dodržování oficiálních norem (KOLÁŘ, 1997), anebo se rozhodne postupovat metodou usmíření. Metodu usmíření agresora a oběti však nelze využít u pokročilých stádií šikany. Zde je často na místě užít metodu vnějšího nátlaku. Metoda vnějšího nátlaku spočívá ve třech krocích, pohovoru s agresory a jejich rodiči – rozhodnutí o potrestání agresora, oznámení o potrestání agresorů před celou třídou a v neméně důležité ochraně oběti. V rámci potrestání viníka může škola učinit několik opatření, např. výchovná (důtka ředitele, podmíněčné vyloučení apod.), převedení žáka do jiné třídy, umístění do diagnostického ústavu na předběžné opatření atd. Poté, co dojde k rozhodnutí o trestu pro viníka, je dobré jej oznámit celé třídě, aby došlo k přesvědčení žáků o spolehlivosti školy při zajišťování ochrany slabých před silnými. Ochranu oběti může učitel zajistit udržením pravidelného kontaktu s ní i informátory, stanovením jakýchsi ochránců oběti ze spolužáků, zajištěním péče psychologa o oběť a udržováním kontaktu s ním, ale i pravidelné rozhovory s rodiči oběti. Po učinění takových opatření je nezbytná další práce s třídním kolektivem, samotná opatření nemusí znamenat změnu klimatu, které přispívalo k bujení šikany.

Důležitost úlohy školy při řešení šikany potvrzuje i D. Fontana. Píše, že *„účinné vypořádávání se s šikanováním vyžaduje celoškolské strategie.“* (FONTANA, 1997, s.304). Jedná se o partnerství mezi žáky, rodiči a učiteli. Určením pravidel chování i sankcí za jejich porušení a zajištěním systému osobního poradenství, škola snižuje nejen pravděpodobnost vzniku šikany, ale také určuje průběh její nápravy. Z viníků by se ale neměly stát oběti, čemuž by mělo zabránit právě poradenství jim určené. Komunikaci školy s rodiči obětí a agresorů také autor přidává k podmínkám zdárného vyřešení situace. Fontana (1997) navíc zmiňuje jako účinné i zvolení školní rady, tvořené žáky, kteří by

informovali učitele o výskytu, povaze a místě šikanování a také se podíleli na navrhování opatření k nápravě.

Říčan nabádá učitele a školu, aby po zjištění výskytu šikany (diagnostice), zachovali klid. Nicméně dát najevo nesouhlas s tímto chováním a začít jednat je možno bezodkladně. Učitel však musí dát pozor, aby neodsuzoval pachatele nýbrž čin jako takový. Také forma odsouzení by měla děti přesvědčit a naklonit ke stejné emoci a nikoli podpořit popularitu tohoto chování. Říčan dále doporučuje učiteli obrátit se s každým vážnějším případem šikany na ředitele školy, jež by mu měl s dalším postupem pomoci. Nejdůležitější je pak ochránit oběť. Jednou z možností je osvobození šikanovaného od školní docházky na čas potřebný k vyřešení záležitosti. Ochrana oběti by však neměla sklouznout k přehnanému soucitu a hyperprotektivnímu přístupu.

Při jednání s agresory dle Říčana v některých případech postačí individuální domluva, během níž pochopí, *„že učitel jeho čin odsuzuje a na oběti mu záleží. Někdy si agresor teprve při této domluvě uvědomí, že jeho jednání překročilo rámec přípustné legrace, že oběti způsobil velké utrpení, a lze u něj vzbudit empatii, schopnost vcítění“* (ŘÍČAN, 1995, s.55). Jedná se ale spíše o případy dětí mladších, o méně závažné případy, a jde-li o děti alespoň minimálně socializované. Taková domluva může být spojena i s pohrůzkou sankcí, jako např. oznámením přestupku rodičům, umístěním dítěte do některé třídy nižšího ročníku, vyloučením ze školního výletu, na nějž se dítě těší, přeložením na jinou školu, oznámením policii, umístěním v diagnostickém ústavu apod. (ŘÍČAN, 1995). Hrozbu trestem je dle mínění autora vhodné vynechat pouze u poměrně nevinných případů šikany. Zatímco Kolář považuje skupinové setkání agresorů, jejich rodičů, obětí a rodičů oběti za nebezpečné, Říčan tuto konfrontaci považuje za oboustranně užitečnou. Nezmiňuje ale, v jakých případech je vhodné toto setkání zorganizovat a v jakých ne. Naopak u mladších dětí a méně vážných případů je možná skupinová diskuze, při které se agresoři, oběti a přihlížející zamýšlejí nad tím, co asi pociťovala oběť, co pociťují ostatní k agresorům atd. Cílem této diskuze je vcítit se do situace každého ze zúčastněných. Naplánováno může být i další setkání, kde se hovoří o změně v myšlení a

chování v uplynutém čase (ŘÍČAN, 1995). Užitečné také může být obdobné setkání zabývající se tím, k čemu vlastně došlo, s rodiči všech žáků třídy.

Dalším z opatření vycházejících od učitelů je zvýšený dozor a monitorování situace po diagnostikování šikany a v průběhu jejího řešení. Říčan (1995) uvádí jako možnost učitelů ke kontrole agresorů např. donucení žáka k trávení volného přestávkového času s nimi v kabinetu, anebo na určeném hlídaném místě. Bendl (2003) považuje zvýšený dozor – pozorování ve třídě – za užitečný již při odhalování šikany, ale samozřejmě zvláště pak při zabránění agresivnímu jednání. Dozor ve třídě mohou vedle učitelů vykonávat i samotní žáci, jedná se o tzv. „pomocný dozor“. K tomuto dozoru mohou být přizváni odpovědní žáci, ale také samotní agresoři. Zabránění šikanování v druhém případě spočívá v tom, že „žáky, kteří se sami podíleli na šikanování, pověříme úkolem dohlížet na to, aby k šikanování nedocházelo“ (BENDL, 2003, s.101). Jde však o riskantní opatření, jež vyžaduje ostražitost učitelů.

4.2.2 Možnosti podpůrných kroků při řešení šikany na straně rodičů

Aby rodiče mohli svému dítěti více pomoci, nejprve musí šikanu odhalit. Musí rozpoznat určité signály, které jejich dítě vysílá a které upozorňují na problém. V tomto směru je důležitá schopnost rodičů rozpoznat, že u jejich dítěte není něco v pořádku a určitá vnímavost vůči svému dítěti. Prvním krokem ze strany rodičů by měla být snaha přiblížit se k dítěti a povzbudit jej, aby se svěřilo. Diskuzi s dítětem o problému mohou rodiče vést dvojím způsobem. Přímý postup je nejjednodušší, rodiče se zeptají dítěte přímo, zda se k němu nechová někdo ošklivě anebo zda jej šikanují. Kladná odpověď na tuto otázku by ale neměla rodičům stačit. Užitečné je dozvědět se vždy celý příběh. Druhý – nepřímý- postup představuje vedení rozhovoru oklikou. Rodiče mohou začít obecným vyprávěním o nebezpečí šikany, jak je důležité udělat něco konstruktivního (FIELDOVÁ, 2009). V obou případech je nutné dát dítěti najevo, že rodiče jeho informace berou vážně (VÁGNEROVÁ, 2009). Pokud si jsou rodiče jisti, že jejich dítě trápí šikana, je nutné obrátit se na školu a zahájit

spolupráci s ní. Pokud to škola neudělá dříve než rodiče. Oba rodiče by měli navštívit ředitele a třídního učitele a podat jim informace o tom, co se od dítěte dozvěděli. Během tohoto setkání také zjistí, zda je škola schopná poskytnout odbornou pomoc a mohou se na ni spolehnout. Není-li tomu tak, je dobré, aby se rodiče spojili s odborníkem (psychologem). Ze strany rodičů oběti je nezbytná podpora dítěte v jeho situaci, ta spočívá především v povídání si o vývoji situace, dokud není vyšetřena i úplně napravena.

Kromě rozhovoru je v možnostech rodičů, aby u dítěte posilovali pocity sebedůvěry, představovali mu asertivní možnosti vyrovnávání se se šikanou či dokonce měnili jeho pokroucené postoje ve zdravé, jak píše Fieldová (2009). Podle autorky také funguje humor a vtipkování o problému, umožňuje dítěti, aby se podívalo na situaci z pozitivní perspektivy. Také Říčan (2010) poukazuje na úlohu rodičů při zvyšování odolnosti a odvahy dítěte. Díky ní získává respekt spolužáků a sebeúctu.

Nebezpečná může být přílišná lítost a pečování o dítě jako o „chudáčka“. Na místě je naopak podporovat v něm jeho silnou stránku a přispět k obohacení jeho mimoškolního života, např. uskutečněním zajímavých rodinných výletů, rozvíjení jeho zájmové činnosti. Mimoškolní společenský život je jak důležitou prevencí, tak určitým zázemím pro dítě během řešení šikany. Setkávání dítěte s jeho přáteli mimo školu je velmi povzbuzující. Podporovat a umožňovat dítěti tento kontakt co nejčastěji je také částečně v rukách rodičů. Zajištění bezpečí a ochrany dítěte po celou dobu trvání nepříjemné situace by mělo být pro rodiče jedním z hlavních cílů. Mohou dítě omluvit z docházky ve škole a ponechat jej nějaký čas doma, anebo jej např. doprovázet na cestě do školy a ze školy.

Doposud jsme se zabývali tím, jakou podporu potřebuje od rodičů oběť šikany. Při řešení a nápravě šikany jsou ale v důležité pozici i rodiče agresora. Zapojení rodičů agresora do nápravy šikany se nejčastěji počíná oslovením školou či rodiči oběti. Při vyšetřování šikany je namístě podpořit dítě, aby si dokázalo přiznat vinu. Dítě je možné ujistit, že k agresivnímu chování se občas uchýlí každý z nás a není potřeba v něm vzbuzovat pocity strachu anebo i vzteku a vzdoru. Důležitá je pomoc dítěti přijmout následky jeho chování a omluvit se oběti, případně jejím rodičům (VÁGNEROVÁ, 2009). Říčan doporučuje, aby reakce rodičů, stejně jako učitele, dávala

najevo jeho provinění proti řádu. Dítě by si mělo zažít hluboké zahanbení a cítit provinění. Rodiče by pak měli dítěti sice odpustit, ale přesto jej náležitě potrestat. Trest by měl být sice přísnější než jakýkoliv jiný, ale také musí být jasně vysvětlen (ŘÍČAN, 2010).

Přínosné je se v této situaci obrátit na pomoc odborníka (psychologa), kterou dítě-agresor dozajista potřebuje. Fieldová doporučuje, aby se rodiče pokusili zjistit, proč se jejich dítě chová jako agresor. Zda napodobuje chování jiných dětí, anebo se v jeho agresivitě odráží modely chování, které zažívá v rodině (FIELDOVÁ, 2009). Pracovat pak na jejich změně anebo hledat odpověď na příčiny agresivního chování dítěte je vhodné uskutečňovat za doprovodu psychologa. Autorka na rozdíl od Říčana doporučuje neobviňovat dítě a raději změnit vlastní modely chování. Dítěti projevovat respekt, trávit s ním více času, naplněného pozitivní činností. Zajistit dítěti vybití agresivní energie a naučení se pravidlům jejího ovládní při sportu je také užitečné. Vhodná je maximální spolupráce rodičů se školou a požadování pravidelné zpětné vazby.

4.2.3 Práce psychologa s obětí, agresorem i třídním kolektivem

Intervence psychologa při řešení šikany může spočívat v individuální práci s agresorem či obětí, anebo v práci s celou zasaženou skupinou. Užitečné bývá se obrátit na psychology, kteří se problematikou šikany mezi dětmi ve své praxi zabývají hlouběji, na psychology z Pedagogicko-psychologických poraden apod.

Individuální psychoterapeutická práce s obětí jí poskytuje zázemí pro vyjádření pocitů, změnu postojů, ale i nácvik potřebných dovedností pro vyrovnávání se se šikanou. Dle Bendla (2003) je potřeba poskytnout obětem možnost nácviku konstruktivního zvládní vzájemných konfliktů a nácvik potřebných sociálních dovedností. Říčan (1995) pak v tomto případě považuje za výborný nácvik jednání techniku hraní rolí. Při níž se doporučuje především trénink asertivity. Dále je jedním z hlavních cílů terapeutické práce posilování sebevědomí oběti.

Dvě pražské psycholožky, Štěpánková a Blažková, vyzkoušely v roce 1994 techniku skupinového poradenství pro oběti šikany. Skupiny se scházely jednou týdně a jejich činností byly hry povzbuzující družnost a sebevědomí členů, také diskuze o možnostech řešení konfliktní situace a nácvik správného jednání v takových situacích (ŘÍČAN, 1995). Skupinová práce s několika oběťmi šikany dnes běžně patří k výbavě psychologů v boji proti tomuto fenoménu. Rozhodující je pro jejich konání však mnohdy příliš nízký počet zájemců.

V případě agresorů je náplní času terapeutických setkání jednak odplavování stresu a agresivity pomocí relaxačních technik, ale i nekonvenční způsob, jakým jsou například adrenalinové výlety apod. Důležité je také pracovat na osobnosti agresora, zejména na schopnosti empatie a vcítění. Užitečné také může být utvoření si představy budoucnosti, ujasnění osobní perspektivy, stanovení pevného cíle, který jej bude motivovat k přijatelnému chování (ŘÍČAN, 1995). Někteří autoři doporučují při práci s agresory užívat behaviorálního přístupu. Kdy terapeut pracuje s agresorem na stanovení si cílů změn v chování a odpovídajících odměn i trestů. Agresoři se učí především alternativním způsobům prosazení se ve skupině.

Při zájmu o práci s celou třídou mají třídní učitelé či ředitelé škol možnost obrátit se na psychology ze speciálních intervenčních center s žádostí o uskutečnění intervenčního programu. Takovýto program odehrávající se v pravidelných setkáních průběžně po celý školní rok má za úkol „*zmapovat předivo vztahů ve třídě, rozvíjet u dětí sociální dovednosti a posilovat toleranci mezi žáky*“ (VÁGNEROVÁ, 2009. s.34). Spočívá pak v pravidelném setkávání se celé třídy, třídní učitelky a dvou psychologů a práci na vztazích mezi žáky. Za nejúčinnější cestu ke zvládnutí cíle programu, tedy zastavení sebedestrukce a nastartování sebeúdravného procesu skupinového organismu, považuje Kolář (2011) právě komunitní model práce.

4.2.4 Významná role prevence

Působit proti šikaně je možné ještě než dojde k jejímu propuknutí. Snad každý z odborníků a autorů zabývajících se šikanou vyzdvihuje prevenci, jako hlavní krok v boji se šikanou. Existují dva stupně prevence. Primární prevence, uplatňující se v případě kolektivů, kde k šikaně ještě nedošlo a sekundární prevence, indikovaná při léčbě šikanou zasaženého kolektivu. Primární prevence má za cíl zvýšit informovanost dětí i rodičů o možných negativních fenoménech. V postupech prevence se již ale autoři různí. Mohla bych se tedy o tématu prevence rozepisovat v celé jedné kapitole této práce, což ale její rozsah neumožňuje. Co bych čtenáři v této podkapitole ráda sdělila, jsou má vlastní zjištění, týkající se prevence. Podle mého názoru a vyslechnutých zkušeností kolegů z praxe, je důležitá raná spolupráce školy s odborníky, zejména s psychologem. Na vztazích v třídním kolektivu je nejlépe začít pracovat již od první třídy základní školy v rámci adaptačního či podobného programu. Takovýto program vede v několika setkáních po celý rok dvojice psychologů, podstatná je však společná práce učitele a kolektivu v čase mezi setkáními. Hlavním cílem programu je vytvoření přátelského prostředí ve třídě a zdravých vztahů mezi žáky. V praxi je tento program ale uskutečňován méně, než je žádoucí. Většina škol se uchyluje až k řešení rozběhlé šikany ve vyšších ročnících. Přestože prostředí, které by se vytvořilo během adaptačního programu, by vzniku šikany mohlo předcházet anebo další práci s tímto fenoménem usnadnit. V oblasti prevence šikany tedy platí čím dříve, tím lépe. Důležité tedy je, aby se tato informace šířila i mezi školami.

V prevenci proti šikaně sehrává důležitou roli znovu učitel, který má možnost každodenní práce se třídou. Má tak prostor k působení na vztahy mezi žáky. Nejlepším výchozím bodem je, pokud si učitel určité znalosti skupinové dynamiky odnese již ze svého vzdělávacího programu. Nemálo učitelů má totiž schopnost cítění pro vztahy mezi dětmi a jejich reflexe. Naučit se využívat tyto schopnosti k formování a utužování vztahů mezi dětmi by mohlo být velmi užitečné.

5 VÝZKUMNÁ ČÁST PRÁCE

5.1 Výzkumný problém, cíle a hypotézy

Výzkum této diplomové práce je zaměřen na prozkoumání možného vztahu mezi některými osobnostními rysy učitele a jeho prožíváním i postupem při řešení šikany ve školní třídě. Důraz je kladen na subjektivní vnímání svého počínání a vnitřního prožívání učitelem.

Předmětem zájmu výzkumu je zjistit, zda a jak souvisí prožívání a řešení šikany s osobnostními rysy učitele, vycházejícími z pětifaktorového modelu osobnosti. Zda existuje vztah mezi učitelovou osobností a počtem setkání se šikanou během vykonávání svého povolání, s přihlédnutím k věku a délce praxe. Také jak vzájemně působí vnitřní prožívání, tzn. prožívané pocity a emoce, a jednání učitele, které v tomto případě představuje podniknuté kroky při řešení šikany.

Cílem výzkumu diplomové práce je zjistit, zda a jak souvisejí jednotlivé faktory osobnosti, obsažené v pětifaktorovém modelu osobnosti NEO - Big Five, s prožíváním učitelů a vlastním postupem řešení šikany i jeho některými okolnostmi. Cestou k tomuto cíli byla administrace dotazníku NEO-FFI a vlastního vytvořeného dotazníku, zachycujícího introspektivně vnímané prožitky a průběh řešení šikany.

5.1.1 Hypotézy výzkumu

Na základě teoretických východisek pětifaktorového modelu osobnosti a dalších poznatků, týkajících se působení učitelovy osobnosti ve výchovně-vzdělávacím procesu, jež jsou uvedeny v teoretické části diplomové práce, byly pro potřeby výzkumu této práce zvoleny následující hypotézy.

H1 - Více neurotičtí jedinci budou prožívat při setkání se šikanou i při jejím řešení intenzivní negativní pocity.

H2 - Neuroticismus predikuje intenzivně prožívanou nejistotu a nižší sebedůvěru při řešení šikany.

H3 - Přívětivější jedinci budou při řešení šikany přihlížet k názorům a prožívání žáků.

H4 - Svědomitější jedinci budou důsledně plánovat a dodržovat daný postup jednotlivých kroků řešení šikany.

H5 - Méně zkušenosti otevření jedinci budou postupovat podle osvědčených postupů.

K těmto hypotézám, předpokládajícím vztahy mezi osobnostními rysy učitele a jeho vlastním prožíváním i mezi osobnostními rysy a postupem při řešení šikany, přibyla ještě další výzkumná otázka. Ta zní, jaký vztah existuje mezi vnitřním prožíváním a vnějším chováním učitele, zachyceném v určitých krocích postupu řešení šikany.

5.2 Metodologický rámec výzkumu

Vzhledem k cíli výzkumu, tedy zjištění vztahu mezi několika proměnnými, kterými jsou osobnost respondenta, jeho prožívání a postup řešení, jsem zvolila kvantitativní výzkum, opírající se o dva dotazníky. Ke zjištění osobnostních rysů jsem využila NEO pětifaktorový osobnostní inventář a doplnila jej vlastním dotazníkem.

5.2.1 Výzkumné metody

5.2.1.1 NEO-FFI osobnostní inventář

Pětifaktorový osobnostní inventář NEO, autorů Hřebíčkové a Urbánka (2001), zachycuje osobnostní rysy jedince. Jedná se o pět obecných dimenzí osobnosti, neuroticismus, extraverci, otevřenost vůči zkušenosti, přívětivost a svědomitost. Pro výzkum v této diplomové práci byl využit nejen kvůli vhodnosti pěti dimenzí projevujících se v jedincově chování a jednání, z něhož jsou nakonec jednotlivé rysy odvozeny, ale byl zvolen také

pro své uznání odbornou veřejností i pro poměrně nenáročnou administraci, která se opírá zejména o samostatnou práci probanda.

Každé z pěti dimenzí osobnosti odpovídá 12 položek inventáře, celkově je tvořen 60 tvrzeními. Úkolem probanda je posoudit do jaké míry jej dané tvrzení vystihuje a vyznačit ji na připojené škále hodnot. K jednotlivým položkám se respondenti mohou vyjádřit označením hodnoty na stupnici: 0 – vůbec nevystihuje; 1 – spíše nevystihuje; 2 – neutrální; 3 – spíše vystihuje; 4 – úplně vystihuje. Od probanda je žádáno pečlivě zodpovězení každé položky, je mu však také připomenuto že výpovědi nebudou posuzovány jako správné či nesprávné a není tedy možné dosáhnout špatných nebo dobrých výsledků. Hrubý skór pro každou dimenzi může dosahovat hodnoty v rozpětí od 0 do 48, přičemž platí, že čím více člověk naplňuje charakteristiky daného rysu, tím více se dosažený hrubý skór blíží 48 bodům (HŘEBÍČKOVÁ a URBÁNEK, 2001).

Autoři české verze testu podrobně charakterizují jednotlivé dimenze. Škála neuroticismus (N) zjišťuje individuální rozdíly v emocionální stabilitě a labilitě. Jedinci s vysokým skóre v této dimenzi jsou psychicky nestabilní a jejich vyrovnanost je snadno narušitelná (HŘEBÍČKOVÁ a URBÁNEK, 2001). Nejedná se však o psychiatrickou kategorii nebo diagnózu, jde o běžnou charakteristiku, ve které se lidé více či méně odlišují. Emocionálně labilní jedinci se často cítí nejistí, úzkostní, nervózní a zahanbení. Jsou popisováni jako napjatí, neklidní, nervózní, labilní, hypochondričtí. Strach, obavy a smutek prožívají intenzivněji a mají obtíže s překonáváním negativních prožitků. Stresující situace je snadno vyvedou z míry, těžce je kontrolují a zvládají. Nižší skóre neuroticismu značí emocionální stabilitu, vyrovnanost, klid a bezstarostnost. Takoví jedinci jsou charakterizováni jako klidní, relaxovaní, vyrovnaní, stabilní, sebejistí, spokojení a uvolnění. Neuroticismus se zračí v položkách reflektujících úzkostnost (celkem 3 položky), rozpačitost (2 položky), zranitelnost (2 položky), depresi (4 položky) a hněvivost (1 položka). Tato škála zjišťuje míru přizpůsobivosti anebo emocionální nestabilitu. Dokáže rozlišit jedince náchylné k psychickému vyčerpání a nereálným představám od jedinců vyrovnaných a odolných.

Jedince s vysokým skóre na škále extraverze (E) popisujeme jako sebejisté, aktivní, energické, veselé, hovorné a optimistické. Mají rádi společnost druhých lidí a sami jsou rádi součástí skupiny či společenských shromáždění. Udržují si veselou mysl a mají rádi vzrušení (HŘEBÍČKOVÁ a URBÁNEK, 2001). K extrovertům se mimo uvedené váží i charakteristiky jako aktivní, povídaví, zábavní, sociabilní a orientovaní na lidi. Autoři původní verze testu, McCrae a Costa chápou druhý pól této dimenze – introverzi, jako nepřítomnost extraverze spíše než jako její protiklad. Introverty lze z jejich pohledu považovat za zdrženlivé, nezávislé a samostatné, vyrovnané, spíše než nepřátelské, pesimistické, poslušné či nešťastné. Nemusí nutně trpět sociální fobií, na jejich zdrženlivost má vliv spíše přání zůstat o samotě. Introvertovaní jedinci jsou uzavření, vážní, mlčenliví, tiší a orientovaní na úkoly. Tato škála je zastoupena položkami vypovídajícími o vřelosti (1 položka), družnosti (2 položky), asertivitě (1 položka), aktivitě (3 položky), vyhledávání vzrušení (1 položka) a o pozitivních emocích (4 položky). Extraverze postihuje úroveň kvality interpersonálních interakcí, aktivace a potřebu stimulace (HŘEBÍČKOVÁ a URBÁNEK, 2001).

Dimenze otevřenosti vůči zkušenosti (O) zahrnuje míru zaujetí pro nové zkušenosti, prožitky a dojmy, ale také živou představivost, citlivost na estetické podněty, vnímavost vůči vnitřním pocitům, upřednostňování rozmanitosti, zvědavost a nezávislý úsudek jedince. Jedinci s vysokým skóre otevřenosti rádi zkoušejí nové postupy, způsoby jednání a změny. Jsou vnímavější k prožitkům pozitivních i negativních emocí více než uzavření jedinci. Berou v úvahu nové myšlenky a nekonvenční hodnoty, často přetvářejí platné normy a přebírají nové hodnoty. Jsou zvědaví, originální, tvořiví a pokrokoví. Mají bohatou fantazii a jsou ochotni experimentovat (HŘEBÍČKOVÁ a URBÁNEK, 2001). Oproti tomu jedinci s nízkým skóre dávají přednost známému a osvědčenému, chovají se konzervativně a zastávají spíše konzervativní postoje. Často jsou utlumeny i jejich emoční reakce. Jsou to jedinci konvenční, přízemní, neumělečtí, neanalytičtí s úzkými zájmy. Škálu otevřenosti vůči zkušenosti reprezentují položky vypovídající o fantazii (1 položka), estetice (3 položky), prožívání (1 položka), činnosti (2 položky), idejích (3 položky) a hodnotách (2 položky).

Tato škála vypovídá o aktivním vyhledávání nových zážitků, toleranci k neznámému a jeho objevování.

Čtvrtou škálu přívětivost (P) charakterizuje altruismus, jako znak interpersonální chování. Lidé s vysokým skóre přívětivosti jsou chápaví, laskaví a vlídní, mají pro druhé pochopení a porozumění. Důvěřují druhým lidem a dávají přednost spolupráci. Druhým také ochotně pomáhají. Jsou dobrosrdeční, pomáhající, upřímní, důvěřiví a také důvěryhodní. Nízké skóre přívětivosti dosahují jedinci, kteří jsou popisováni jako egocentričtí a nepřátelští, jenž druhé i jejich snahu a záměry spíše znevažují. Jsou často podezíraví, cyničtí, suroví, pomstychtiví a bezcitní (HŘEBÍČKOVÁ a URBÁNEK, 2001). Uchylují se častěji k soutěži nežli ke spolupráci. Jak píše Hřebíčková a Urbánek (2001), schopnost bojovat za své zájmy však není vždy na škodu, naopak je v některých situacích potřebná. Škála přívětivosti je obsažena v položkách zjišťujících důvěru (2 položky), altruismus (5 položek), upřímnost (1 položka), poddajnost (3 položky) a jemnocit (1 položka). Hodnota přívětivosti zachycuje kvalitu interpersonální orientace na kontinuu od soucítění po nepřátelskost v myšlenkách, pocitech i činech.

Dimenze svědomitosti (S) se vztahuje k sebekontrolě, ve smyslu plánování, organizování a realizace úkolů. Jinými slovy zjišťuje úroveň sebekontroly při organizaci, motivace a vytrvalosti při dosahování cíle. Na jedné straně rozlišuje spolehlivé a na sebe náročné jedince, na druhé lhostejné a nedbalé. Vysoké skóre v této dimenzi získávají jedinci, které popisujeme jako cílevědomé, ctižádostivé, pilné, vytrvalé, systematické, disciplinované, spolehlivé, přesné, pořádné a s pevnou vůlí (HŘEBÍČKOVÁ a URBÁNEK, 2001). Jsou spolehliví, pracovití, přesní, disciplinovaní, puntičkářští a pořádkumilovní. Tyto charakteristiky však mohou přerůst v přehnanou pořádkumilovnost, pedantnost a workoholické chování. Nízké skóre svědomitosti pak znamená nedbalost, lhostejnost, nestálost a málo zaujetí pro své cíle a jejich naplnění. Jsou to často nespolehliví, líní, bezcílní, požitkářští jedinci s malou vůlí (HŘEBÍČKOVÁ a URBÁNEK, 2001). Svědomitost je zastoupena položkami reflektujícími pořádnost (3 položky), zodpovědnost (3 položky), usilování o dosažení cílů (3 položky) a disciplínu (3 položky).

5.2.1.2 Dotazník mapující vlastní prožívání, užitý postup a okolnosti průběhu řešení šikany

Hlavním záměrem vytvoření vlastního dotazníku bylo zmapovat prožívání výjimečně náročného setkání se šikanou a průběh učitelova vlastního postupu řešení šikany.

Dotazník je možné vnímat jako tvořený čtyřmi částmi. První část dotazníku se týká samotné osoby učitele. Kromě základních údajů, jakými je pohlaví, věk a vzdělání, přináší informace o počtu let vykonávání povolání pedagoga a také o vyučovaných předmětech. Z této části dotazníku se dozvíme, zda má respondent osobní zkušenosti se šikanou, ať už z vlastních školních let či v pozici pedagoga. Dnes již není ojedinělé, aby se sám pedagog stal obětí šikany od svých žáků. Dále je respondent dotázán, kolikrát se během vykonávání své profese setkal se šikanou mezi žáky. Poté je respondent požádán, aby se v myšlenkách a vzpomínkách vrátil k jednomu případu setkání se šikanou mezi žáky, ke kterému se budou vztahovat všechny jeho následující odpovědi, osvětlující prožívání této konkrétní situace, postup a další okolnosti. Uvedení třídy, o kterou se učitelé jedná, je tedy položkou důležitou pro přiblížení vzpomínek. K tomuto již zcela konkrétnímu případu se vztahují otázky, v jakém stádiu šikana probíhala, zda byl respondent třídním učitelem třídy a zda byl on sám pověřen řešením šikany a prací se třídou. Poslední otázka se ptá, zda se respondenti považovali za učitele začátečníky, když se setkali se šikanou mezi žáky. Otázky v této první části přinášejí informace o osobě učitele jako výchozím bodu pro odpovědi v dalších položkách.

Další část otázek se vrací již úplně ke konkrétnímu případu šikany, zvolenému respondentem. Zaměřuje se na okolnosti setkání se šikanou, jakými jsou původce zjištění o probíhající šikaně, překvapivost tohoto zjištění, respondentova bezprostřední reakce, převládající pocit při zjištění a osobním střetu se šikanou mezi žáky. Dále se respondenta dotazuje na průběh řešení šikany a jeho specifika, na kterých se může spolupodílet osobnost učitele. Jde o čas, jenž uplynul mezi zjištěním a prvním krokem v řešení, zda a komu dalšímu ve škole se svěřil s vlastním zjištěním, a také jak dlouho po zjištění to bylo. Respondent se vrací ve vzpomínkách i

k plánu postupu a samotným krokům řešení šikany. Je také dotázán, jak on sám vnímá setkání se šikanou a práci na jejím řešení, jaký pro něj neslo význam a co pro něj bylo nejtěžší věcí při tomto setkání.

Třetí část představuje tvrzení, která zachycují možné počínání a v některých případech i jeho náročnost pro respondenta při řešení šikany. Respondent je požádán, aby na připojené škále: 1 - vůbec neodpovídá, 2 - spíše neodpovídá, 3 - neutrální, 4 - spíše odpovídá, až 5 - úplně odpovídá, vyznačil svou odpověď. Jednotlivé výroky se týkají utváření a flexibility plánu, míry spolupráce se třídou a komunikace s žáky, zaměření na pocity a prožívání své i žáků, spolupráce s rodiči, samotného vyučování v šikanou zasažené třídě a postupu při řešení šikany.

V poslední části dotazníku se respondent vrací k pocitům, které prožíval v momentě, kdy zjistil, že se jedná o šikanu. Respondentovi jsou nabídnuty různorodé pocity, které mohou provázet setkání se šikanou. Je požádán, aby na stupnici vyznačil, v jaké míře je pociťoval: od 0 – vůbec, přes 2 – středně, až po 4 -v nejvyšší možné míře. Dotazník celkem tvoří 64 položek, je uveden v Příloze č.1.

5.2.2 Způsob zpracování a analýzy dat

Ve výzkumu byly využity dvě metody zjišťování údajů. První dotazník NEO-FFI byl vyhodnocen dle standardních zásad manuálu. Pomocí vyhodnocovací šablony byl zjištěn hrubý skór v každé z pěti dimenzí osobnosti respondenta. Data, která přinesl Dotazník mapující vlastní prožívání, užitý postup a okolnosti průběhu řešení šikany, byla shromážděna a převedena do kvantitativní, numerické podoby. V této podobě bylo možné provést korelační analýzu jednotlivých položek obou souborů dat (NEO-FFI a vlastní dotazník). Pro zjištění míry korelace, vztahu závislosti, byl proveden výpočet Pearsonova korelačního koeficientu.

5.2.3 Průběh a organizace šetření

Oslovení respondentů proběhlo elektronickou poštou. Respondenti byli v průvodním dopise osloveni a požádáni o věnování času vyplnění obou

dotazníků. Tento dopis je informoval o základním etickém aspektu výzkumu, a sice o zachování anonymity. Byli informováni o administraci dotazníku pro účely výzkumu diplomové práce, a o uvedení výsledků zjištění na základě jimi poskytnutých informací v textu této práce. Respondenti měli možnost zodpovědět dotazník ve dvojí elektronické podobě. Uveřejněný a připravený k přímému odpovídání na internetovém portálu a také zasláný v podobě souboru Microsoft Office Word. Obě podoby obsahovaly i základní instrukce k vyplnění, stejně tak průvodní dopis. Distribuce a sběr dat proběhl v období únor 2014 – květen 2014.

5.3 Výzkumný soubor

5.3.1 Výběr respondentů

Zkoumaný vzorek představuje výběrový soubor pedagogů základních a středních škol. Přestože se šikana může objevit na předstupní základního vzdělávání i na pozdějším vysokoškolském stupni, do tohoto výzkumu jsou zahrnuti pouze učitelé základních a středních škol. Výzkum se zabývá vztahem mezi osobností učitele, jeho vlastním prožíváním a postupem při řešení šikany ve školní třídě. Školní třída a její hlavní charakteristiky jako specifického kolektivu či formální skupiny, spojené s podmínkami vzniku šikany, jsou dle mého názoru nejznatelnější právě na těchto stupních vzdělávání. Respondenti výzkumu byli vybíráni na základě seznamu základních a středních škol uveřejněném na internetových stránkách ministerstva školství. Náhodně byl vybrán kraj České republiky a posléze i jednotlivé školy tohoto kraje, jejichž všichni učitelé byli osloveni.

5.3.2 Základní údaje o zkoumaném souboru

Na výzkumu se podílelo celkem 31 respondentů. Jeden z respondentů byl vyřazen při statistickém vyhodnocování, hodnoty dosažené v dotaznících se výrazně odlišovaly od průměru souboru. Celkový počet 30 respondentů tvořilo 27 žen (90%) a 3 muži (10%). Věkové rozpětí

respondentů počíná věkem 29 let a končí věkem 59 let (viz Příloha č.2). Průměrná doba vykonávání učitelského povolání v celém souboru je 19,75 let (viz Příloha č.7). U respondentů je možné rozlišit tři druhy vyučovaných předmětů. Humanitní předměty vyučuje 18 respondentů, předměty z oblasti přírodních věd 7 respondentů a 5 respondentů uvádí, že vyučuje v rámci učitelství prvního stupně vše (viz Příloha č.3 a č.4). Třídy žáků, které respondenti ve svých vzpomínkách zvolili pro popis konkrétního setkání se šikanou, byly zastoupeny od čtvrté třídy prvního stupně ZŠ až po druhý ročník střední školy (viz Příloha č.6). V devadesáti procentech případů se jednalo o první stádia šikany a šikanu méně závažnou (viz Příloha č.8 a č.9). Nejčastěji uváděným počtem všech setkání se šikanou, během doby vykonávání učitelské profese, však bylo více než desetkrát (viz Příloha č.5).

5.4 Popis a interpretace získaných výsledků

5.4.1 Popis dat získaných administrací inventáře NEO-FFI

Celkem 19 z 30 respondentů výzkumného souboru dosahuje nižších hodnot na škále neuroticismu než je průměrný hrubý skór uvedený v normách pro českou populaci, v závislosti na pohlaví a věku respondenta (viz Příloha č.12). Což znamená, že většina respondentů vykazuje nižší úroveň neuroticismu – emoční lability. Nejčastěji dosahovaným je hrubý skór 19 bodů (viz Příloha č.11 a č.13). V oblasti extraverte se větší počet hrubých skórů respondentů pohybuje pod průměrem české populace – celkem 14 skórů, skóre 4 respondentů pak zcela odpovídá průměru (viz Příloha č.14). Nejčastěji dosahovanými skóry v dimenzi extraverte jsou 27, 29 a 31 bodů (viz Příloha č.11 a č.15). Hrubé skóry osobnostní dimenze otevřenost vůči zkušenostem se u 17 respondentů pohybují nad průměrnou hodnotou (viz Příloha č.16). Nejzastoupenějším skórem je však hodnota pod průměrem daným normou, hodnota 25 bodů (viz Příloha č.11 a č.17). Na škále přívětivosti je nejčastěji zaznamenanou hodnotou 38 bodů (viz Příloha č.11 a č.19), u 16 z 30 respondentů se však úroveň přívětivosti pohybuje pod průměrnou hodnotou (viz Příloha č.18), která je pro ženy věkové kategorie

odpovídající respondentkám 34 bodů, pro muže 31 bodů (viz Příloha č.10). Hodnoty v dimenzi svědomitosti se pohybují u 22 respondentů nad průměrným hrubým skórem (viz Příloha č.20). Nejčastěji dosahovanou hodnotou hrubého skóru je 36 bodů (viz Příloha č.11 a č.21).

Je možné říci, že průměrný hrubý skór škály svědomitosti je u respondentů z řad pedagogů vyšší než průměrný skór populace. Respondenti jsou až výrazně svědomitější než je průměrně běžný jedinec, dosahují také mírně vyšších skóru v dimenzi extraverte a otevřenost vůči zkušenosti. Jednotlivé průměry hrubých skóru škál Inventáře NEO-FFI, vypočítané pro výzkumný soubor, spolu s porovnáním s normativními údaji o průměrném hrubém skóru jsou graficky znázorněny v Příloze č.10. V Příloze č. 11 jsou uvedeny naměřené hodnoty hrubého skóru pro každou z pěti škál inventáře NEO-FFI, jejich zastoupení a procentuální rozložení ve výzkumném souboru.

5.4.2 Zjištěné vztahy mezi osobnostními charakteristikami učitelů a jejich vlastním prožíváním, okolnostmi a samotným postupem při řešení šikany ve školní třídě

Pro popis a interpretaci výsledků zjišťování vztahů mezi osobnostními rysy učitele a jeho prožíváním, postupem i okolnostmi řešení šikany, opět pomyslně rozdělím dotazník na výše popsané čtyři části, abych zachovala určitou přehlednost této podkapitoly.

Budeme možná překvapeni, zajímá-li nás vztah mezi osobnostními charakteristikami učitele, zjištěnými inventářem NEO-FFI, a celkovým počtem setkání se šikanou po dobu vyučování, jinými slovy vykonávání profese učitele či pedagoga. Na základě předpokladu, že osobnost učitele utváří klima ve třídě, je možné očekávat, že počet setkání učitelů se šikanou se může vztahovat k odlišným osobnostním vlastnostem. Zjišťované korelace mezi hrubými skóry neuroticismu, extraverte, otevřenosti, přívětivosti a svědomitosti učitele a počtem setkání se šikanou však nedosahují významných hodnot (viz Příloha č.22). Pohybují se od 0,078 k 0,236. Je nutné zmínit, že velikost souboru může tento výsledek také ovlivňovat. Pak by tedy pozornost mohla upoutat hodnota korelačního

koeficientu naznačující možnou cestu zájmu a možný vztah mezi otevřeností vůči zkušenosti a počtem setkání se šikanou, blíží se označení středně silná korelace. Tato hodnota je $-0,236$, může tedy poukazovat na to, že čím vyšší má učitel úroveň otevřenosti vůči zkušenosti, tím méně se setkal se šikanou. Míra vztahu mezi osobnostní učitele a jeho osobní zkušeností se šikanou z vlastních školních let dosahuje hodnot od $0,030$ do $0,142$ (viz Příloha č.22), jde tedy také o velmi slabý vztah mezi těmito dvěma proměnnými. Ptáme-li se, zda může osobnost učitele přispět k tomu, jestli se on sám v pozici pedagoga stane obětí šikany, jejímiž původci jsou samotní žáci, zjišťujeme, že naměřené hodnoty korelace taktéž nejsou významné. Korelační koeficient nabývá v tomto případě hodnot od $0,058$ do $0,248$ (viz Příloha č.22), přičemž nejvyšší hodnoty odpovídají vztahu neuroticismu a extraverte s proměnnou nazvanou oběť šikany od svých žáků. Zajímavá je však hodnota korelačního koeficientu určující vztah mezi osobní zkušeností z vlastních školních let a pozdějším ocitnutím se v pozici oběti šikanujícího chování svých vlastních žáků. Ten dosahuje čísla $0,480$ a je tedy významným (viz Příloha č.22). Toto zjištění je možné interpretovat tak, že učitelé, kteří se se šikanou setkali během vlastních školních let, bez určení v jaké roli, jsou pravděpodobně později náchylní k tomu, stát se obětí šikany od svých žáků. Další zjištění vypovídá o velmi silném vztahu, mezi věkem učitele a počtem setkání se šikanou během vykonávání svého povolání. Korelační koeficient dosáhl hodnoty $0,484$ (viz Příloha č.22). Toto zjištění odpovídá faktu, že učitelé vyššího věku se se šikanou setkali vícekrát. Podporuje jej i silný vztah mezi dobou vykonání povolání učitele a počtem setkání se šikanou během ní, který dosahuje hodnoty $0,663$. S dobou, po kterou pedagog vyučuje, roste také počet setkání se šikanou (viz Příloha č.23). Zajímavá je také míra vztahu mezi věkem učitele a osobní zkušeností se šikanou z jeho vlastních školních let, která má hodnotu $-0,399$ (viz Příloha č.22). Znamená tedy, že učitelé nižšího věku, mladší, se častěji setkali se šikanou během vlastní školní docházky. Dle předchozích zjištění však charakteristika osobnosti, učitele z pohledu pěti dimenzí, nemá silný vztah s počtem setkání během vlastních školních let ani s pozdějším ocitnutím se v roli oběti šikany během vykonávání učitelského povolání.

Nyní se přesuneme k další části dotazníku, která zachycuje některé možnosti postupu řešení šikany a jeho okolnosti. V této oblasti byla zjištěna vysoká korelace mezi svědomitostí učitele a postupem dle jasně daných a ověřených obecných postupů řešení v případě šikany. Hodnota korelačního koeficientu těchto dvou proměnných je 0,647 (viz Příloha č.24). Svědomitější učitelé tedy postupují při řešení šikany ověřeným způsobem. S postupem dle daného a ověřeného plánu také vysoce koreluje úroveň neuroticismu. Hodnota -0,404 značí, že stoupá-li úroveň neuroticismu, klesá míra, jakou odpovídá řízení se jasně danými a ověřenými postupy učitelově počinání při řešení šikany. Úzký vztah značí také korelační koeficient 0,544 (viz Příloha č.24), ten existuje mezi úrovní extraverze a učitelovým postupem dle jasně daných a ověřených obecných postupů. Otevřenost vůči zkušenosti koreluje s tímto postupem mnohem méně než bychom očekávali. Dosahuje hodnoty -0,202 (viz Příloha č.24), což je možné považovat za pouhý náznak toho, že menší otevřenost vůči zkušenosti se vztahuje k užití ověřeného obecného postupu. Znovu zde zdůrazním velikost zkoumaného souboru, který může v jisté míře přispět k označení tohoto vztahu jako slabého. Vysoká těsnost vztahu však byla zjištěna mezi svědomitostí pedagoga a podřízením postupu řešení šikany pokynům z vnější, tzn. ze strany vedení školy, odborníků či ostatních učitelů. Korelační koeficient v tomto případě dosahuje 0,549 (viz Příloha č.24) a poukazuje na vztah vyšší svědomitosti a učitelova postupu, spíše odpovídajícímu podřízením se pokynům z vnější. Ale také naopak, nižší úroveň svědomitosti se vztahuje k menšímu podřízením se pokynům. Středně silného vztahu (viz Příloha č.24) s touto proměnnou - podřízením postupu pokynům - dosahuje také osobnostní rys extraverze. Vytváření postupu řešení šikany na míru dané třídy, konkrétnímu rozložení vztahů, velmi slabě koreluje s naměřenými hrubými skóry pěti osobnostních dimenzí inventáře NEO-FFI (viz Příloha č.24). Výše zmíněná svědomitost učitelů má silný vztah k přizpůsobování daných a stanovených kroků postupu řešení šikany klimatu dané třídy. Korelační koeficient 0,516 značí, že učitelé s vyšší svědomitostí častěji uzpůsobují plán řešení klimatu konkrétní třídy, jež je zasažena šikanou. Jsou tak opravdu ve svém směřování k cíli pečlivější. Zbylé čtyři dimenze osobnosti mají jen velmi slabý či skoro žádný vztah

k této charakteristice postupu řešení šikany (viz Příloha č.24). To, jakou roli při vytváření plánu hraje povaha aktéru šikany, tedy oběti i agresora, se velmi slabě vztahuje k pěti zkoumaným rysům osobnosti. Za povšimnutí stojí náznak vztahu, hodnota korelační koeficientu $-0,335$ (viz Příloha č.24), který se nachází mezi touto okolností řešení šikany a neuroticismem respondentů. Naznačuje, že respondenti s vyšší úrovní emoční lability se spíše vyhýbají při vytváření plánu akcentování povahy oběti a agresora. Další významnou korelaci je možné zaznamenat mezi svědomitostí učitele a změnou jednotlivých kroků v plánu řešení šikany dle potřeb žáků a situace. Respondentům s vyšší úrovní svědomitosti nevadilo některé kroky pozměnit. Míra těsnosti vztahu mezi těmito dvěma proměnnými je $0,628$ a oproti dalším čtyřem dimenzím osobnosti je výrazně vyšší (viz Příloha č.24). Je třeba zmínit také úroveň extravertze, jejíž vztah se změnou kroků v plánu dle potřeb žáků nabývá středně silné povahy. (viz Příloha č.24). Extravertze je spojena také s tvrzením o cílení řešení šikany především na potrestání viníka, s hledáním takového způsobu vyšetřování, jenž povede k dosažení tohoto potrestání, které pak znamená efektivní a rychlé vyřešení šikany. Učitelé s vyšším hrubým skórem extravertze jsou dle míry korelace $0,408$ (viz Příloha č.24) více soustředění na odhalení a potrestání viníka, které pro ně představuje efektivní a rychlé vyřešení šikany. Vyšší hodnoty dosažené na škále extravertze společně s vyššími hodnotami na škále svědomitosti odpovídají zaměření respondentovy snahy na to, aby se žáci během řešení šikany cítili bezpečně a dobře. Koeficient pro vztah této proměnné s extroverzí má hodnotu $0,462$ a se svědomitostí $0,564$. Učitelé s vyšší úrovní extravertze a svědomitosti se věnují nejen vyšetřování šikany, ale také práci se vztahy a atmosférou ve třídě prostřednictvím her apod. Dalším zajímavým zjištěním je nalezený vztah mezi neuroticismem a zaměřením spíše na jasný průběh postupu řešení šikany a menší reflektování vlastního prožívání. Jeho míra dosahuje hodnoty $-0,402$, tzn. že stoupající úroveň neuroticismu je spojena s klesající mírou, do jaké toto tvrzení odpovídá respondentově počínání. Emočně labilnější respondenti tedy při řešení šikany více pracují s vlastními pocity nežli emočně stabilní respondenti. Respondenti s vyšší úrovní extravertze jsou naopak více zaměřeni na jasný průběh postupu a samotné řešení šikany nežli na práci

s vlastním prožíváním, toto tvrzení dle korelačního koeficientu 0,435 odpovídá jejich vlastním zážitkům (viz Příloha č.24). Významná korelace 0,474 vyjadřuje vztah svědomitosti a položky, která představuje tvrzení, že respondent při řešení šikany mluvil se všemi žáky o jejich pocitech a prožívání. Nevýznamný je překvapivě vztah mezi touto položkou a přívětivostí (viz Příloha č.24). Tvrzení, že pro respondenta bylo těžké s žáky o šikaně a celé situaci mluvit má nejbliže k vyšší úrovni neuroticismu, přesto míra tohoto vztahu dosahuje hodnoty na pomezí slabého a středního vztahu, tedy 0,306 (viz Příloha č.24). Silný vztah už můžeme vidět mezi úrovní svědomitosti a snahou respondenta hovořit s žáky v průběhu řešení šikany o vzniklé situaci a mít při tom na paměti základní principy vyšetřování šikany (viz Příloha č.24), jakými je např. utajit probíhající vyšetřování šikany před agresorem, který by mohl ovlivnit výpovědi svědků apod. Tento vztah dosahuje hodnoty 0,486 a uvedený postup tedy odpovídá svědomitějším respondentům. Koeficienty korelace dále naznačují, že respondenti s vyššími hodnotami neuroticismu měli obtíže promluvit s žáky celé třídy a rodiči v závěru řešení šikany, aby věděli o proběhlé situaci. A respondenti s vyššími skóry na škále přívětivosti tyto obtíže spíše neměli. Oba koeficienty jsou však jen málo významné (viz Příloha č.24). Vyšší skóre neuroticismu se také často v odpovědích respondentů vztahuje k položce, která popisuje změnu motivace žáků a atmosféry ve třídě při řešení šikany, spojené s učitelovým pocitem, že se mu ve třídě hůře učilo. Tento vztah určuje koeficient 0,362 (viz Příloha č.24). Zajímavé je, že respondenti s vyšší otevřeností se styděli poprosit kolegy o pomoc a podporu při řešení šikany. Vztah mezi vyšší otevřeností vůči zkušenosti a tímto tvrzením označuje hodnota korelačního koeficientu 0,402. Další významná hodnota ukazuje na vztah úrovně neuroticismu a míře do jaké tvrzení, že se respondent cítil při řešení šikany jistě, odpovídalo skutečnosti. Korelační koeficient -0,473 poukazuje na klesající míru pravdivosti tohoto tvrzení s rostoucím neuroticismem respondentů. Veškeré hodnoty korelačních koeficientů skóru každé z pěti osobnostních dimenzí a jednotlivých položek z této části dotazníku jsou uvedeny v Příloze č.24.

Korelační analýzou položek poslední části dotazníku a hrubými skóry NEO-FFI vyšlo najevo několik neméně zajímavých vztahů mezi

prožíváním a osobnostními rysy respondentů. Hodnoty korelačních koeficientů poukazují na významný vztah mezi vyšší úrovní neuroticismu a silnějším prožíváním vnitřního napětí, úzkosti, bezmoci, provinění a studu (viz Příloha č.25) Z nichž, nejvýznamnější hodnoty dosahuje korelace proměnných neuroticismus a stud, 0,515 (viz Příloha č.25). Vztah mezi hrubým skórem neuroticismu a intenzitou pocíťování klidu, vyrovnanosti a sebejistoty je vyjádřen korelačními koeficienty -0,433, -0,370 a -0,442, vyšší emoční labilita je tedy spojena s menším klidem a vyrovnaností při řešení šikany, ale také s menší sebejistotou a důvěrou v sebe při řešení šikany, komunikaci s žáky apod. Neuroticismus je také silně spjat s prožíváním pocíťu kontroly nad situací a hrdostí sama na sebe, např. při odhalení šikany a jednotlivých krocích řešení. Hodnoty těchto vztahů jsou -0,487 a -0,478, značí tedy negativní korelaci, vyšší neuroticismus odpovídá menší intenzitě těchto pocíťů. Hledání vztahu mezi zbývajícími čtyřmi dimenzemi extravertiz, otevřeností vůči zkušenosti, přívětivosti, svědomitostí a prožíváním, respektive prožívanými pocíťy při setkání se šikanou, nebylo v našem souboru úspěšné. Hodnoty všech korelačních koeficientů jsou uvedeny v Příloze č.25.

5.4.3 Zjištěné vztahy mezi učitelovým prožíváním a postupem při řešení šikany ve školní třídě, popřípadě dalšími souvislostmi

Při statistické analýze dat jsem dospěla k objevení dalších významných vztahů, přinášející odpověď na výše uvedenou výzkumnou otázku. Tentokrát se tyto vztahy nacházejí mezi odpověďmi respondentů na jednotlivé položky vytvořeného dotazníku, mapujícího jejich prožívání, postup a další okolnosti řešení šikany ve školní třídě. Zjištění, že mezi odpověďmi na položky dotazníku existují vztahy, a jejich podoba jsou podrobněji popsány v Příloze č.26, spolu s uvedenou tabulkou hodnot korelačních koeficientů.

5.4.4 K platnosti hypotéz

H1 - Více neurotičtí jedinci budou prožívat při setkání se šikanou i při jejím řešení intenzivní negativní pocity.

Tato hypotéza byla, na základě výsledků korelace uvedených výše, potvrzena. Mezi hrubými skóry neuroticismu a položkami postihujícími intenzitu negativních pocitů (vnitřního napětí, úzkosti, bezmoci, provinění a studu) existuje významný vztah. Hodnota korelačního koeficientu se pohybuje od 0,327 až po 0,477.

H2 – Neuroticismus predikuje intenzivně prožívanou nejistotu a nižší sebedůvěru při řešení šikany.

Tato hypotéza byla potvrzena. Korelační koeficient mezi dosaženou úrovní neuroticismu a pocitem sebejistoty či sebedůvěry je - 0,442. Také hodnota korelace mezi neuroticismem a položkou sdělující tvrzení, že se respondent cítil při řešení šikany jistě, dosahuje významné hodnoty -0,473. Korelace mezi škálou pocíťované nejistoty a hrubým skórem neuroticismu dosahuje hodnoty 0,327.

H3 - Přívětivější jedinci budou při řešení šikany přihlížet k názorům a prožívání žáků.

Tato hypotéza nebyla na základě výsledků výzkumu potvrzena. Korelační koeficienty mezi skórem přívětivosti a tvrzeními zachycující tento postup nedosahují významných hodnot (viz Příloha č.24).

H4 - Svědomitější jedinci budou důsledně plánovat a dodržovat daný postup jednotlivých kroků řešení šikany.

Tato hypotéza byla výsledky výzkumu potvrzena. Korelační koeficienty ukazující tento vztah nabývají hodnot od 0,516 až 0,647.

H5 - Méně zkušenosti otevření jedinci budou postupovat podle osvědčených postupů.

Tato hypotéza nebyla výsledky výzkumu prokázána. Vztah mezi hrubým skórem otevřenosti vůči zkušenosti a tvrzením o postupu dle

ověřených či osvědčených postupů, je vyjádřen korelačním koeficientem - 0,202. A mezi ním a položkou zachycující přizpůsobování postupu řešení dané třídy -0,245. Hodnota těchto koeficientů není silná, ale vzhledem k velikosti výzkumného souboru může naznačovat existenci tohoto vztahu, který by pravděpodobně mohl být v rozsáhlejší vzorku prokázán.

5.5 Závěry výzkumu a diskuze

Cílem výzkumu této diplomové práce bylo zjistit, zda a jak souvisejí osobnostní rysy, vymezené pětifaktorovým modelem osobnosti, s prožíváním učitele při setkání se šikanou ve školní třídě, a jejím řešením. Výsledky výzkumného šetření ukazují v mnohém očekávané, ale také překvapivé výsledky.

Prvním z překvapivých výsledků je jen slabý vztah mezi pěti odlišnými osobnostními dimenzemi respondentů a celkovým počtem setkání se šikanou během doby vykonávání učitelské profese. Na základě poznatků z teoretické části této práce, by bylo možné předpokládat, že osobnost učitele je jedním z několika faktorů, které stojí za vznikem šikany ve školní třídě. Osobnost učitele v souvislosti s jeho vyučovacím stylem dle teoretických i empiricky ověřených informací často ovlivňuje klima i atmosféru ve třídě. Výsledky uskutečněného výzkumu však přinášejí zjištění jen velmi slabého vztahu mezi osobností učitele a počtem setkání se šikanou. Otázkou pro podrobnější prozkoumání, která vyplývá z těchto zjištění, je, zda se šikana odehrává mezi žáky bez ohledu na těchto pět měřených osobnostních rysů učitele. Do jaké míry osobnost učitele přispívá ke vzniku šikany? Jaké jiné faktory ze strany učitele ovlivňují vznik šikany? Toto zjištění také můžeme vnímat i jako určité potvrzení předpokladu, že třídní klima nezávisí pouze na samotném učiteli, ale také na žácích. Atmosféra ve třídě je pak výsledkem setkání a vzájemného působení několika různorodých osobností.

Osobnost učitele také dle dalších zjištění jen málo souvisí s jeho vlastní zkušeností se šikanou z doby, kdy on sám byl žákem, a také

s pozdějším ocitnutím se v roli oběti šikany svých žáků v pozici učitele. Na tomto místě je znovu nutné zmínit, že toto zjištění může být do jisté míry podmíněno velikostí výzkumného souboru. Míra vztahu mezi neuroticismem, extravertí a tím, zda se respondent stal obětí šikany během své praxe, ve výzkumném souboru dosahuje pouze k hranici mezi slabou a středně silnou korelací. Na tom, zda se učitel stane obětí svých žáků, se dle výsledků výzkumu může silně podílet jeho zkušenost se šikanou z vlastních školních let. Bez určení toho, v jaké roli se šikanou setkali, byli respondenti s vlastní zkušeností náchylnější k tomu stát se obětí šikany, původci které byly jejich žáci. Tento původně vedlejší zájem i zjištění stojí dle mého názoru za bližší zkoumáním, už jen proto, že má na základě výsledků výzkumu užší vztah nežli osobnost k tomu, zda se učitelé stanou obětí šikany. K hlubšímu prozkoumání vede také možná otázka, jak ovlivňuje konkrétní role (oběť, agresor, svědek), kterou učitel zastával při setkání se šikanou během vlastních školních let, později získané postavení oběti svých žáků. V praxi by pak bylo možné se na tyto zkušenosti učitele zaměřit při snaze chránit jej před šikanováním vlastními žáky.

Dalším zjištěním, které nesouvisí s osobností učitele, ale je významné, je fakt, že osobní zkušenost respondentů se šikanou z vlastních školních let je spojena s jejich věkem. Mladší respondenti se dle výsledků výzkumu častěji setkali se šikanou, když byli sami žáky. Toto zjištění může vést k zamyšlení se nad rostoucím trendem šikany, ke kterému docházelo napříč dvěma generacemi žáků.

Podívejme se, jaký je vztah osobností učitele a jeho vnitřním prožíváním i vnějším jednáním. Vyšší hodnoty neuroticismu respondentů souvisí především s pocíťováním silného vnitřního napětí, úzkosti, bezmoci, provinění a studu. A na druhé straně s menším klidem, vyrovnaností a také s menší sebejistotou a důvěrou v sebe při řešení šikany. Neuroticismus také zasahuje do prožívání kontroly nad situací či hrdosti učitele, týkající se odhalení šikany, vlastního postupu apod. Více neurotičtí respondenti při řešení šikany se méně často řídili jasně danými a ověřenými postupy. Na základě tohoto vztahu je možné se domnívat, že učitelé emočně nestabilní, obtížně zvládající stresové situace, mají oslabenou schopnost postupovat dle jasně daného plánu. Neurotičtí respondenti mívali obtíže promluvit s žáky a

jejich rodiči v závěru řešení šikany. Těmto respondentům se v době řešení probíhající šikany hůře učilo, protože vnímali změněnou atmosféru ve třídě a motivaci žáků. Dá se tedy říci, že vnímali negativní změnu, která na ně působila při vyučování. Neurotičtí respondenti se také častěji zaměřovali na své vlastní pocity, více než na jasný průběh a postup řešení šikany. Tito respondenti tedy byli velmi vnímaví ke svým pocitům. Na základě výsledků šetření je zřejmé, že zažívali intenzivněji spíše negativní pocity. Prožívání a soustředění se na negativní pocity při řešení šikany, však může učitel ztěžovat jeho počínání. Neurotičtější respondenti se také raději vyhýbají vytváření plánu řešení šikany s přihlédnutím k povaze oběti a agresora.

Na rozdíl od neuroticismu, nebyly prokázány významné vztahy mezi extravertí respondenta a jeho pocity. Více extravertovaní respondenti však postupovali při řešení šikany podle jasně daných a ověřených postupů, řídili se pokyny z vnější, tzn. pokyny vedení školy a kolegů, více se soustředili na odhalení a potrestání viníka, což představovalo rychlé a efektivní vyřešení šikany. Zároveň se extravertovanější respondenti soustředili na to, aby se žáci ve třídě cítili bezpečně a dobře. Při řešení šikany byli zaměřeni více na jasný průběh postupu než na své prožívání.

Respondenti s vyšším skórem otevřenosti vůči zkušenosti měli obtíže promluvit s žáky i jejich rodiči v závěru o proběhnutém řešení a situaci. Méně často se styděli požádat o pomoc či podporu své kolegy. Mezi otevřeností vůči zkušenosti a dalšími tvrzeními nebyly nalezeny významné vztahy. Podobně tomu bylo i v dimenzi přívětivosti, ta jen velmi málo souvisí či v některých případech nesouvisí s postupem respondentů při řešení šikany.

Rozhodně je možné říci, že nejbližšího vztahu obecně ke krokům řešení šikany dosahuje svědomitost učitele. Svědomitější respondenti postupovali dle daného a ověřeného postupu, řídili se pokyny z vnější, přizpůsobovali postup klimatu dané třídy, přičemž pozměnit jednotlivé kroky plánu, aby byly účinnější v dané třídě, jim nevadilo. Domnívám se, že svědomití respondenti v rámci snahy dosáhnout cíle a typické pečlivosti, jsou ochotni měnit průběžně kroky k jeho co nejlepšímu dosažení. Dále se také ve své snaze zaměřovali na vynacházení se žáků ve třídě, zabývali se nejen vyšetřováním šikanou, ale i prací s atmosférou a vztahy ve třídě.

Respondenti s vyššími hodnotami svědomitosti také častěji mluvili s žáky o jejich pocitech a prožívání. Svědomitost tedy vede k větší vnímavosti a propracování obecného plánu na míru dané třídy. Tito respondenti se také snažili s žáky hovořit o probíhajícím vyšetřování a řešení šikany tak, aby při tom neporušili principy vyšetřování. S prožíváním respondentů má svědomitost jen velmi slabý vztah.

Možné cesty postupu při řešení šikany a některé jeho okolnosti významně souvisí s pocíťováním strachu, nejistoty, napětí, bezmoci, provinění, vlastního pedagogického selhání, vyrovnanosti, klidu, překvapení, studu, sebejistoty a sebedůvěry, odhodlání, ale také s hrdostí respondenta i jeho pocitem kontroly nad situací. Výzkum tak také osvětlil exitující vztah mezi prožíváním a postupem řešení. Z výsledků korelace však není možné určit příčinný vztah, zda je prožívání důsledkem či příčinou určitého postupu.

5.5.1 Diskuze

Mezi osobností učitele a jeho prožíváním i postupem při řešení šikany byly nalezeny některé významné vztahy. Podle zjištěných hodnot korelačních koeficientů, je velmi pravděpodobné, že nejen výše zmíněné, ale i některé další vztahy by mohly dosáhnout vyšších hodnot korelačních koeficientů, svědčících o blízkosti vztahů, ve větším zkoumaném vzorku. Větší počet respondentů by také mohl otevřít prostor pro hlubší statistické zkoumání, např. vzájemné působení tří proměnných: osobnosti, prožívání a postupu řešení šikany, při sledování teoretického předpokladu, že osobnostní rysy ovlivňují vnímání situace a vnitřní prožívání, které posléze ovlivňují vnější chování jedince.

Protože se jedná o téma soukromé, osobnostní vlastnosti respondenta a jeho zkušenosti, je dle mé zkušenosti, vyplývající z uskutečněného výzkumu, vhodnější zvolit odlišnou techniku sběru - opřenou o osobní kontakt. Domnívám se, že zvolený způsob sběru dat, mohl způsobit menší ochotu oslovených pedagogů k vyplnění dotazníku a tedy i poměrně nízký počet osob zkoumaného souboru.

Dále bych se ráda v rámci diskuze zamyslela nad využitými výzkumnými metodami, zejména jejich náročností. Délka a obsáhlost dotazníku mapujícího vlastní prožívání, užitý postup a okolnosti průběhu řešení šikany, mohla působit respondentům obtíže. Před jeho dalším použitím bych zvažovala zkrácení a zjednodušení např. v druhé jeho části, zjišťující souvislosti řešení šikany. Ke zvýšení objektivity by mohlo vést nahrazení tohoto dotazníku, který zachycoval subjektivní výpovědi a vzpomínky respondentů, pozorováním učitelů přímo při řešení šikany.

Zjištění, která výzkum přinesl, poukazují na to, že vztah mezi osobností učitele a jeho prožíváním i postupem řešení šikany existuje. Uskutečněný výzkum také přinesl naznačení možných cest hlubšího zkoumání. Jsou jimi především korelační koeficienty, které svou hodnotou pouze naznačují možný vztah mezi některými rysy osobnosti, prožíváním a postupem při řešení šikany a které mají naději vzrůst společně s počtem respondentů výzkumného souboru.

ZÁVĚR

Osobnost jedince je dynamickým celkem, představujícím vnitřní uspořádání člověka. Tento celek se v průběhu života proměňuje, tak jak se jedinec, setkává s různými situacemi. Tvoří tedy otevřenou strukturu vzájemně se podmiňujících částí. Utváření osobnosti je složitým a nikdy neuzavřeným procesem. Tento subjektivní systém, který je utvářen právě situacemi a kontextem, je tím, co stojí za jedinečným způsobem existence člověka a tím, co vstupuje do hry při jeho vzájemné interakci s prostředím a situacemi. Osobnost je tím, co v jednotlivých situacích započíná a ovlivňuje vnitřní i vnější činnost jedince. Osobnost člověka obsahuje v průběhu života osvojené způsoby nazírání i jednání, které se promítají do aktuální činnosti jedince. Osobnost učitele není výjimkou. Při vzdělávání a výchově žáků získává právě ona velmi důležitou úlohu. Učitel do vztahu s žáky vstupuje celou svou jedinečnou osobností a proces vzdělávání se tak stává interakcí osobnosti učitele s jednotlivými osobnostmi žáků. Často je pak osobnost učitele považována za mocnější nástroj při vzdělávání a výchově žáků než samotné výukové metody, prostředky a techniky. Na základě určitých osobnostních vlastností učitelů je možné rozlišit několik typů, které se charakteristicky promítají v přístupu k žákům, způsobu výuky apod. Ty obvykle rozhodují i o oblíbenosti a sympatizování žáků s učitelem. Na osobnosti učitele také závisí jeho vyučovací a výchovný styl, užívaný při práci s žáky. Vlastnosti osobnosti učitele také přispívají k určitému ladění atmosféry ve třídě, tzv. třídnímu klimatu.

Skrze svou osobnost také učitel vnímá situace a vztahy nejen mezi vlastními žáky ale v celém školním prostředí, skrze svou osobnost je prožívá a posléze i jedná. Cílem empirické části této práce bylo zjistit, jaký vztah existuje právě mezi osobností učitele, jeho prožíváním a postupem užitým při řešení šikany i jeho některými okolnostmi. Osobnost učitele byla zjišťována v pěti dimenzích neuroticismu, extraverte, otevřenosti vůči zkušenosti, přívětivosti a svědomitosti. Výsledky výzkumu potvrdily hypotézy, které předpokládaly vztah mezi úrovní neuroticismu jedince a jeho negativním prožíváním při řešení šikany. Neuroticismus také opravdu přispívá k pocíťování intenzivní nejistoty a menší sebedůvěry při řešení

šikany. Na základě výsledků výzkumu je možné považovat i hypotézu, předpokládající vztah mezi svědomitostí učitele a důsledným plánováním a dodržováním daného plánu řešení šikany, za platnou. Nebyly však potvrzeny hypotézy týkající přívětivosti a otevřenosti vůči zkušenosti. Respondenta. Nejtěsnější vztah k respondentovu prožívání při setkání a řešení šikany měla míra neuroticismu, ostatní rysy osobnosti dosahovaly jen nízkých korelačních koeficientů. Hodnoty hrubého skóru neuroticismu, stejně tak svědomitosti respondenta, byly často a silně spojeny s průběhem a okolnostmi postupu řešení šikany. Zajímavým zjištěním je vztah mezi respondentovou zkušeností se šikanou z vlastních školních let a tím, zda se jako pedagog ocitl v roli oběti šikany od svých žáků. Výzkum také odhalil silné vztahy mezi prožíváním respondentů a jejich jednáním v rámci řešení šikany.

SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURY

- BALCAR, Karel. 1991. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 2.vyd. Chrudim: MACH. ISBN neuvedeno.
- BENDL, Stanislav. 2003. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV. ISBN 80-86642-08-9.
- BLATNÝ, Marek a kol. 2010. *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3434-7.
- ČÁP, Jan. 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- ČERMÁK, Ivo, HŘEBÍČKOVÁ, Martina a MACEK, Petr, ed. 2003. *Agrese, identita, osobnost*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR. ISBN 80-86620-06-9.
- DRAPELA, Victor, J. 2011. *Přehled teorií osobnosti*. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0040-6.
- DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ Marie. 2009. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.
- ĎURIČ, Ladislav, ŠTEFANOVIČ, Jozef a kol. 1977. *Psychológia pre učiteľ'ov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľ'stvo.
- EVANS, Carol, HARKINS, Mary Jane a YOUNG, Jeffrey D. 2008. Exploring Teaching Styles and Cognitive Styles: Evidence from School Teachers in Canada. *North American Journal of Psychology*, roč. 10, č. 3, s. 567-582. ISSN 1527-7143.
- EYSENCK, Hans Jürgen. 1947. *Dimensions of personality: a record of research carried out*. London: Hunt, Barnard.
- FENSTERMACHER, Gary a SOLTIS, Jonas. 2008. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-417-7.
- FIELDOVÁ, Evelyn M. 2009. *Jak se bránit šikaně. Praktický rádce pro děti, rodiče i učitele*. Přeložila Petra DIESTLEROVÁ. Praha: Ikar. ISBN 978-80-249-1176-2.
- FIŠER, Jan. 1972. *Osobnost učitele a učení*. Praha: Universita Karlova. FONTANA, David. 1997. *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-063-4.
- GAVORA, Peter. 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-104-9.
- HARTL, Pavel. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. s.573. ISBN 80-7178-303-X.

- HELUS, Zdeněk. 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HELUS, Zdeněk. 2003. *Osobnost a její vývoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. Texty pro distanční vzdělávání. ISBN 80-7290-125-7.
- HŘEBÍČKOVÁ, Martina. 2011. *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti. Přístupy, diagnostika, uplatnění*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3380-7.
- HŘEBÍČKOVÁ, Martina a URBÁNEK, Tomáš. 2001. *NEO pětifaktorový osobnostní inventář*. Praha: Testcentrum. ISBN 80-86471-06-3.
- JŮVA, Vladimír et al. 2001. *Základy pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-95-8.
- KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto a kol. 2009. *Školní didaktika*. 2.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KAPLAN, Joseph E. a KIES Daniel A. 1995. Teaching styles and learning styles: Which came first? *Journal of Instructional Psychology*, roč. 22, č. 1, s. 29. ISSN 0094-1956.
- KENNEDY, Judith. 2003. Working with marginal teachers. An Interview. *The Teacher Trainer*, roč. 17, č. 2, s. 18-19. ISSN 0951-7626.
- KOHOUTEK, Rudolf a OURODA, Karel. 2000. *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. ISBN 80-7204-176-2.
- KOLÁŘ, Michal. 1997. *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-123-1.
- KOLÁŘ, Michal. 2001. *Bolest šikanování*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-014-3.
- KOLÁŘ, Michal. 2011. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál. ISBN 978-7367-871-5.
- KOLÁŘ, Zdeněk a VALIŠOVÁ, Alena. 2009. *Analýza vyučování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2857-5.
- KOSÍKOVÁ, Věra. 2011. *Psychologie ve vzdělávání její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vzdělávání*. 2.vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-965-8.
- LANGOVÁ, Marta, KODÝM, Miloslav a kol. 1987. *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*. Praha: Academia.
- LAŠEK, Jan. 1991. Klima tříd základních a středních škol a možnosti jeho měření. In: SVATOŠ, T. a MAREŠ, J. *Pedagogická interakce a komunikace, Sborník příspěvků z 3.celostátního semináře*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 97-106. ISBN 80-7041-720-X.
- LAŠEK, Jan. 2007. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-980-9.

- LOVASOVÁ, Lenka. 2006. *Šikana*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-65-2.
- LEONTIEV, Alexej Nikolajevič. 1979. *Činnosť, vedomie, osobnosť*. Přeložila Marína MIKULAJOVÁ. Bratislava: Veda.
- MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, Jiří. 1996. Pedagogické myšlení učitelů – teoretické úvahy. In MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T. a ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, s. 9-26. ISBN 80-210-1444-X.
- MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.
- MIKŠÍK, Oldřich. 2007a. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-246-1304-8.
- MIKŠÍK, Oldřich. 2007b. *Psychologické teorie osobnosti*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-246-1312-3.
- NAKONEČNÝ, Milan. 2009. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1680-5.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738.
- NOVÁK, Tomáš a CAPPONI, Věra. 1996. *Sám proti agresi*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-253-0.
- PETTY, Geoff. 2013. *Moderní vyučování*. 6.rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PRUNNER, Pavel a kol. 2003. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7082-979-6.
- PRŮCHA, Jan. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, Jan. 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. 2009. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. s. 291. ISBN 978-80-7367-647-6.
- ŘÍČAN, Pavel. 1995. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-049-9.
- ŘÍČAN, Pavel. 2010. *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*. 6. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3133-9.

- ŘÍČAN, Pavel a JANOSHOVÁ, Pavlína. 2010. *Jak na šikanu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2991-6.
- SKALKOVÁ, Jarmila. 1995. *Za novou kvalitu vyučování (Inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-11-7.
- SMÉKAL, Vladimír. 2009. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadlení vědomí a jednání*. 3.vyd. Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-80-87029-62-6.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra a kol. 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-081-6.
- STRAČÁR, Peter. 2008. Vyučovací styl a jeho struktura. In: SANDUSOVÁ, Anna, MATEJOVIČOVÁ, Barbora ed. *Efektivita a optimalizace přípravy učitelů*. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze, s. 150-157. ISBN 978-80-7399-459-4.
- ŠTURMA, Jaroslav. 2001. *Šikanování a šikanování jako pedagogický problém*. Hradec Králové: Líp. ISBN 80-902289-5-X.
- MATEJOVIČOVÁ, Barbora ed. *Efektivita a optimalizace přípravy učitelů*. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze, s. 150-157. ISBN 978-80-7399-459-4.
- UNRUH, Lori a MCCORD, David. 2010. Personality Traits and Beliefs About Diversity in Pre-service Teachers. *Individual Differences Research*, roč. 8, č. 1, s. 1-7. ISSN: 1541-745X.
- VACEK, Pavel. 1991. Příprava učitele k autentické interakci s žákem. In: SVATOŠ, T. a MAREŠ, J. *Pedagogická interakce a komunikace, Sborník příspěvků z 3.celostátního semináře*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 44-48. ISBN 80-7041-720-X.
- VÁGNEROVÁ, Kateřina a kol. 2009. *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-611-7.
- VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VAŠÁTKOVÁ, Danuše. 2005. *Vybraná témata pedagogické psychologie*. 3.vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-235-6.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
- VAŠUTOVÁ, Maria a kol. 2010. *Proměny šikany ve světě nových médií*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7368-858-5.
- ŽLUNKOVÁ, Jitka. 2010. *Co do školy nepatří*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2498-9.

PŘÍLOHY

Příloha č.1 Dotazník mapující vlastní prožívání, užitý postup a okolnosti průběhu řešení šikany

Své odpovědi prosím výrazně vyznačte – **ztučněním** či **barevně**.

1.ČÁST

Základní informace

Pohlaví: muž - žena

Věk:

Vzdělání (typ,obor):

Počet let vykonávání povolání učitele:

Vyučované předměty:

Kolikrát jste se celkem za dobu vykonávání profese učitele se šikanou setkal/a?

a. 1x b. 2x c. 3x d. 4x e. 5x f. 6x g. více než 6x h. více než 10x

Máte osobní zkušenost se šikanou z vlastních školních let? ano – ne

Stal/a jste sám/sama obětí šikany od svých žáků? ano - ne

Zvolte prosím jeden případ setkání se šikanou mezi žáky, ke kterému budete vztahovat odpovědi v dotazníku:

Třída, u které jste se setkal/a se šikanou (např.8.A):

Jednalo se o: a. první stádia šikany, o méně závažnou formu šikany, bez fyzického násilí apod.

 b. pokročilou formu šikany s hrubším fyzickým násilím, brutalitou (jádro agresorů, normy přijímány většinou třídy)

Byl/a jste třídním učitelem/učitelkou této třídy: ano- ne

Byl/a jste pověřen/a řešením šikany či prací se třídou? ano – ne

Řekl/a byste, že jste byl/a tou dobou učitelem začátečníkem? ano -ne

1. Jakým způsobem jste se o probíhající šikaně ve třídě dozvěděl/a?

- a. Od oběti.
- b. Od svědků – spolužáků oběti šikany.
- c. Od žáků z jiné třídy.
- d. Od kolegy učitele.
- e. Od rodičů dětí.

- f. Náhodou jsem se stal/a svědkem agresivního chování mezi žáky (např. o přestávce, při dřívějším příchodu do třídy).
- g. Jiným způsobem (*napište prosím jakým*):
2. Bylo to pro vás překvapením, nebo jste v té době něco tušil/a?
- a. Ano, bylo to pro mne jako blesk z čistého nebe.
- b. Cítil/a jsem těžší atmosféru mezi žáky, ale nepřemýšlel/a jsem o šikaně.
- c. Ne, byl/a jsem si téměř jistý/á, že ve třídě probíhá šikana.
3. Co se stalo bezprostředně po tomto zjištění či odhalení?
- a. Zpanikařil/a jsem a odběhl/a ze situace.
- b. Říkal/a jsem si v tu chvíli, že mě se to nemůže stát.
- c. Řekl/a jsem dětem, „ať toho pošťuchování/kočkování/ hloupnutí/ blbnutí apod.
- d. Pokáral/a jsem děti a potrestala.
- e. Impulzivně jsem zakročil/a, odstrčil/a násilníka.
- f. Připadal/a jsem si bezmocně a volal/a o pomoc kolegy, aby situaci vyřešili.
- g. Vůbec jsem se nemohl/a pohnout z místa, vše se ve mně sevřelo a v tu chvíli jsem nebyl/a schopen/schopna zasáhnout.
- h. Hovořil/a jsem s obětí v jiné místnosti.
- i. Hovořil/a jsem o tom, co se stalo, s celou třídou v hodině.
- j. Jiné (*uvedte prosím, co jste udělal/a*)
4. Který z těchto pocitů u vás ve chvíli zjištění či osobním střetu se šikanou převládal?
- a. Překvapení
- b. Strach
- c. Smutek
- d. Panika
- e. Vina
- f. Jiný (*uvedte prosím který*)
5. Jaký čas uplynul mezi zjištěním, první reakcí a vaším prvním krokem v řešení?
- a. Několik málo minut.
- b. Ještě týž den začalo řešení.
- c. Jeden den.
- d. Více než jeden týden po zjištění.
- e. Jeden měsíc po zjištění.
- f. Šikana vůbec nebyla řešena.
- g. Jiné
6. Kdy jste se s vlastním zjištěním svěřil někomu dalšímu ve škole?
- a. Ihned jsem kontaktoval/a vedení školy.
- b. Ihned kolegovi, vedení školy později.
- c. Po vlastním pokusu řešit šikanu. (rozhovor s dětmi, rodiči apod.)
- d. Nikomu jsem se nesvěřil/a.

e. Jiné.....
.....

7. Předcházelo řešení šikany vytvoření plánu, jak postupovat?

- a. Plán řešení šikany jsem vytvořil/a sám/sama a pak jej předložil/a řediteli školy.
- b. Obdržel/a jsem obecně platný plán řešení šikany stanovený ředitelem školy či někým dalším.
- c. Řešení probíhalo dle plánu MIŠ.
- d. Žádný plán jsem neměl/a k dispozici.
- e. Jiné

8. Vzpomenete si, jaké kroky byly při řešení šikany vaší školou pro zlepšení situace učiněny? Jaký jste zvolil/a postup?

.....
.....
.....

9. Nejtěžší věcí při setkání se šikanou pro Vás bylo/byla (*prosím doplňte*):

.....
.....
.....

10. Setkání se šikanou a práci na jejím řešení vnímáte (*Zvolte prosím jednu odpověď*)

- a. jako příležitost k rozvoji vlastních zkušeností.
- b. jako ojedinělou situaci, která vás už snad nikdy nepotká.
- c. Jako těžkou zkoušku svých schopností.
- d. Jako nespravedlnost, kterou si nezasloužíte.
- e. Jiné (*prosím doplňte*)

.....
.....

11. Z jakých zkušeností jste při řešení šikany vycházel/a?

- a. Z kurzů a seminářů zaměřených na práci se šikanou a vlastních.
- b. Z literatury.
- c. Ze zkušeností kolegů.
- d. Pouze z vlastních.
- e. Jiné (*prosím doplňte*):

12. Je něco, co byste tehdy potřeboval/a vědět anebo ze strany školy pocítit (psych.podpora, otevřenost, ochota řešit problém apod.), abyste se cítil/a jistější ve vlastním postupu a při práci se šikanou?

.....
.....

Přečtěte si prosím následující tvrzení a svou odpověď vyznačte na připojené škále, do jaké míry odpovídá vašemu počínání **při řešení šikany**:

1 vůbec neodpovídá – **2** spíše neodpovídá – **3** neutrální – **4** spíše odpovídá – **5** úplně odpovídá

13. Při řešení šikany jsem postupoval/a dle jasně daných a ověřených obecných postupů v těchto případech.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
14. Řídil/a jsem se přesně pokyny z vnější (vedení školy, ostatní učitelé, odborníci).	1 – 2 – 3 – 4 – 5
15. Postup řešení šikany jsem vytvářel/a na míru dané třídě, klimatu třídy, konkrétnímu rozložení vztahů.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
16. Přizpůsoboval/a jsem nějakým způsobem stanovené kroky v plánu klimatu třídy.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
17. Při vytváření plánu hrála roli i povaha aktérů šikany – oběti a agresora.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
18. Nevadilo mi jednotlivé kroky plánu měnit, měnit jejich pořadí apod. dle potřeb žáků, situace.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
19. Při řešení šikany jsem měl/a na mysli hlavně způsob, jak odhalit a potrestat viníka. Přemýšlel/a jsem převážně o tom, jaký způsob vyšetřování povede k tomuto cíli a tak i k efektivnímu a rychlému vyřešení šikany.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
20. Mou hlavní snahou bylo, aby se během řešení šikany žáci ve třídě cítili bezpečně a dobře. Zabýval/a jsem se nejen vyšetřováním, ale atmosférou i vztahy ve třídě a jejich podporou skrze hry apod.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
21. Při řešení šikany jsem se více zaměřil/a na jasný průběh postupu či samotné řešení šikany a méně pracoval/a s vlastním prožíváním.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
22. Se všemi žáky ve třídě jsem mluvil/a o jejich pocitech a prožívání.	1 – 2 – 3 – 4 – 5

23. Bylo pro mne těžké s žáky o šikaně a celé situaci mluvit.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
24. S žáky jsem v průběhu řešení šikany hovořil/a o vzniklé situaci s ohledem na základní principy vyšetřování a řešení šikany.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
25. S žáky celé třídy a jejich rodiči jsem v závěru řešení šikany neměl/a obtíže promluvit, aby věděli o proběhlé situaci.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
26. Někteří žáci byli mnou hojně zapojení do procesu řešení šikany, aby napomáhali vnímat třídní atmosféru apod.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
27. Při řešení šikany pro mne bylo těžší spolupracovat s rodiči než s žáky.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
28. Při sdělování informací o vzniklé situaci rodičům jsem byl/a nejistý/á a měl/a strach.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
29. V té době se mi ve třídě hůře učilo, kvůli mému vlastnímu pocitu.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
30. Přístup dětí ke mně se změnil. V jejich očích jsem ztrácel/a respekt, autoritu.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
31. V té době se mi ve třídě hůře učilo, motivace žáků i celá atmosféra ve třídě se změnila.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
32. Styděl/a jsem se poprosit o pomoc a podporu kolegy.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
33. S ohlášením šikany vedení školy jsem váhal/a delší dobu.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
34. Potřeboval/a jsem delší čas než jeden den na zvážení situace, její vyhodnocení a rozhodnutí, zda se jedná o šikanu.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
35. Při řešení šikany jsem se cítil/a jistě.	1 – 2 – 3 – 4 – 5

Při setkání se šikanou i jejím řešení může člověk prožívat celou řadu pocitů. Žádný z nich není správný nebo špatný.

Prosím přečtěte si níže uvedené pocity a vyznačte na stupnici, v jaké míře jste je pocítoval/a, v momentě, kdy jste pochopil/a, že se jedná o šikanu a začal/a ji sám/sama řešit.

0 - vůbec 2 - středně 4 - v nejvyšší možné míře

36. Strach	0 - 1 - 2 - 3 - 4
37. Nejistota	0 - 1 - 2 - 3 - 4
38. Vnitřní napětí, úzkost	0 - 1 - 2 - 3 - 4
39. Bezmocnost	0 - 1 - 2 - 3 - 4
40. Provinění	0 - 1 - 2 - 3 - 4
41. Vlastní pedagogické selhání	0 - 1 - 2 - 3 - 4
42. Překvapení	0 - 1 - 2 - 3 - 4
43. Klid	0 - 1 - 2 - 3 - 4
44. Vyrovnanost	0 - 1 - 2 - 3 - 4
45. Zklamání	0 - 1 - 2 - 3 - 4
46. Vztek	0 - 1 - 2 - 3 - 4
47. Stud	0 - 1 - 2 - 3 - 4
48. Sebejistota (Byl/a jsem si jistý/á, že situaci dobře zvládnu. Důvěřoval/a jsem si při řešení, komunikaci s žáky, s rodiči apod.)	0 - 1 - 2 - 3 - 4
49. Odhodlání (vnitřní síla bojovat se šikanou)	0 - 1 - 2 - 3 - 4
50. Hrdost (např. že jsem šikanu odhalil/a)	0 - 1 - 2 - 3 - 4
51. Pocit kontroly nad situací (mám vše pevně v rukou)	0 - 1 - 2 - 3 - 4

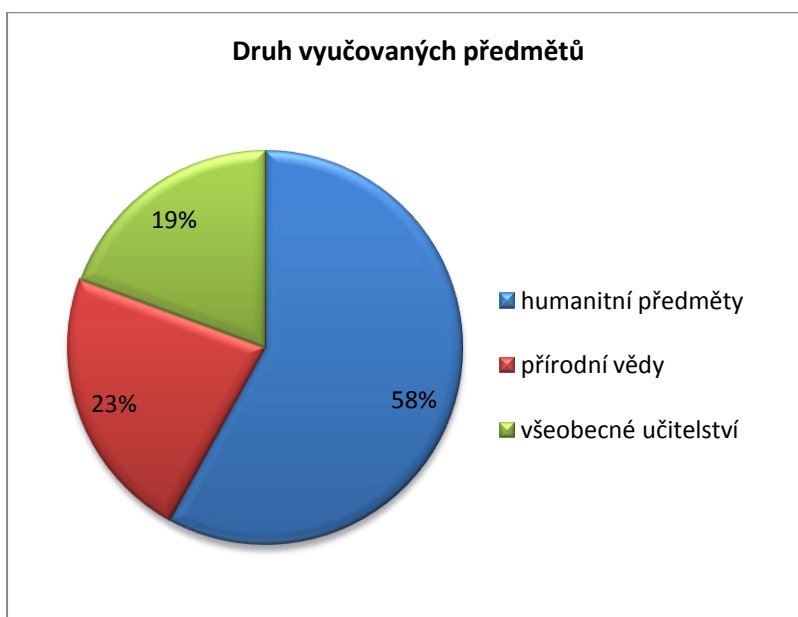
Příloha č.2 Tabulka č. 1 Zastoupení respondentů dle pohlaví a věku

Věk (let)	Ženy	Muži	Σ	Počet v %
29	1	1	2	6,67%
30	1	0	1	3,33%
31	1	0	1	3,33%
35	1	0	1	3,33%
36	1	0	1	3,33%
37	0	1	1	3,33%
38	1	0	1	3,33%
39	1	0	1	3,33%
44	2	0	2	6,67%
46	2	0	2	6,67%
47	1	0	1	3,33%
48	4	0	4	13,33%
49	1	0	1	3,33%
50	3	0	3	10,00%
51	1	0	1	3,33%
52	1	0	1	3,33%
53	1	0	1	3,33%
54	0	1	1	3,33%
57	3	0	3	10,00%
59	1	0	1	3,33%
Σ	27	3	30	100,00%
N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
30	29	59	45,40	8,811

Příloha č.3 Tabulka č.2 Druh vyučovaných předmětů

Druh vyučovaných předmětů	počet	Počet v %
humanitní předměty	18	58%
přírodní vědy	7	23%
všeobecné učitelství	5	19%

Příloha č.4 Graf č.1 Druh vyučovaných předmětů



Příloha č.5 Tabulka č.3 Počet setkání se šikanou v průběhu doby vykonávání profese

Počet setkání se šikanou	Počet osob	Počet v %
1	3	10,00%
2	5	16,67%
3	1	3,33%
4	5	16,67%
5	4	13,33%
6	5	16,67%
více než 6	1	3,33%
více než 10	6	20,00%
Σ	30	100,00%

Příloha č.6 Tabulka č.4 Vybrané případy šikany - třídy

Třída	Počet	Počet v %
2.ročník SŠ	1	4,76%
4.třída	2	9,52%
5.třída	1	4,76%
6.třída	5	23,81%
7.třída	6	28,57%
8.třída	2	9,52%
9.třída	3	14,29%
1.ročník SŠ	1	4,76%
Σ	21	100,00%

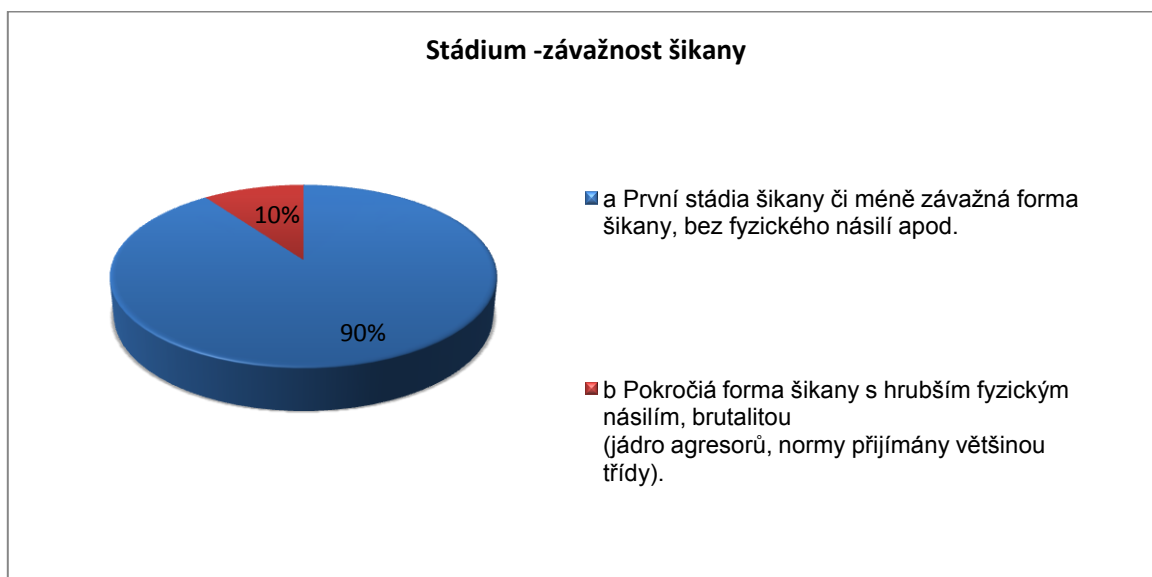
Příloha č.7 Tabulka č.5 Počet let vykonávání profese pedagoga

Učí let	Počet osob	Počet v %
2	1	3,33%
3	1	3,33%
4	2	6,67%
8	1	3,33%
8	2	6,67%
10	1	3,33%
11	1	3,33%
13	1	3,33%
15	1	3,33%
16	1	3,33%
18	2	6,67%
20	1	3,33%
21	1	3,33%
25	3	10,00%
26	2	6,67%
27	1	3,33%
28	1	3,33%
29	1	3,33%
31	1	3,33%
32	1	3,33%
34	2	6,67%
35	1	3,33%
37	1	3,33%
19,75 (mean)	30 (suma)	100,00%
Minimum	Maximum	Mean
2	37	19,75
		Std. Dev.
		10,763

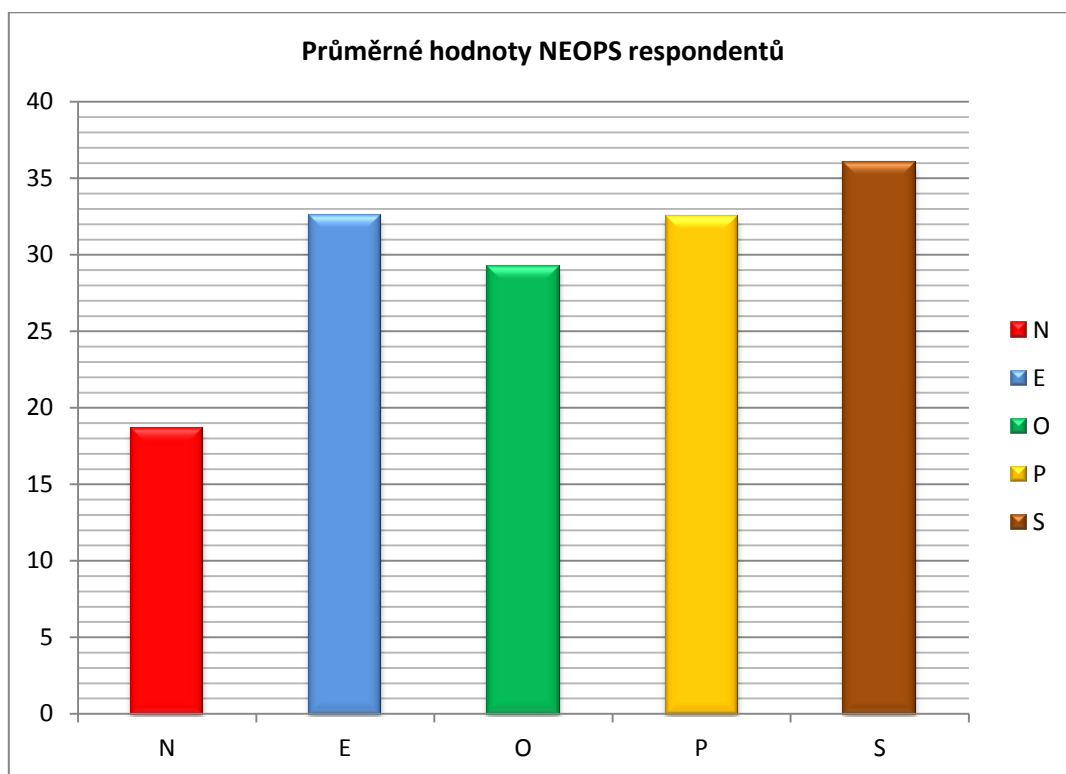
Příloha č.8 Tabulka č.6 Stádium, závažnost šikany

Stádium, závažnost šikany	Počet	Počet v %
a První stádia šikany či méně závažná forma šikany, bez fyzického násilí apod.	27	90,00%
b Pokročilá forma šikany s hrubším fyzickým násilím, brutalitou (jádro agresorů, normy přijímány většinou třídy).	3	10,00%
Σ	30	100,00%

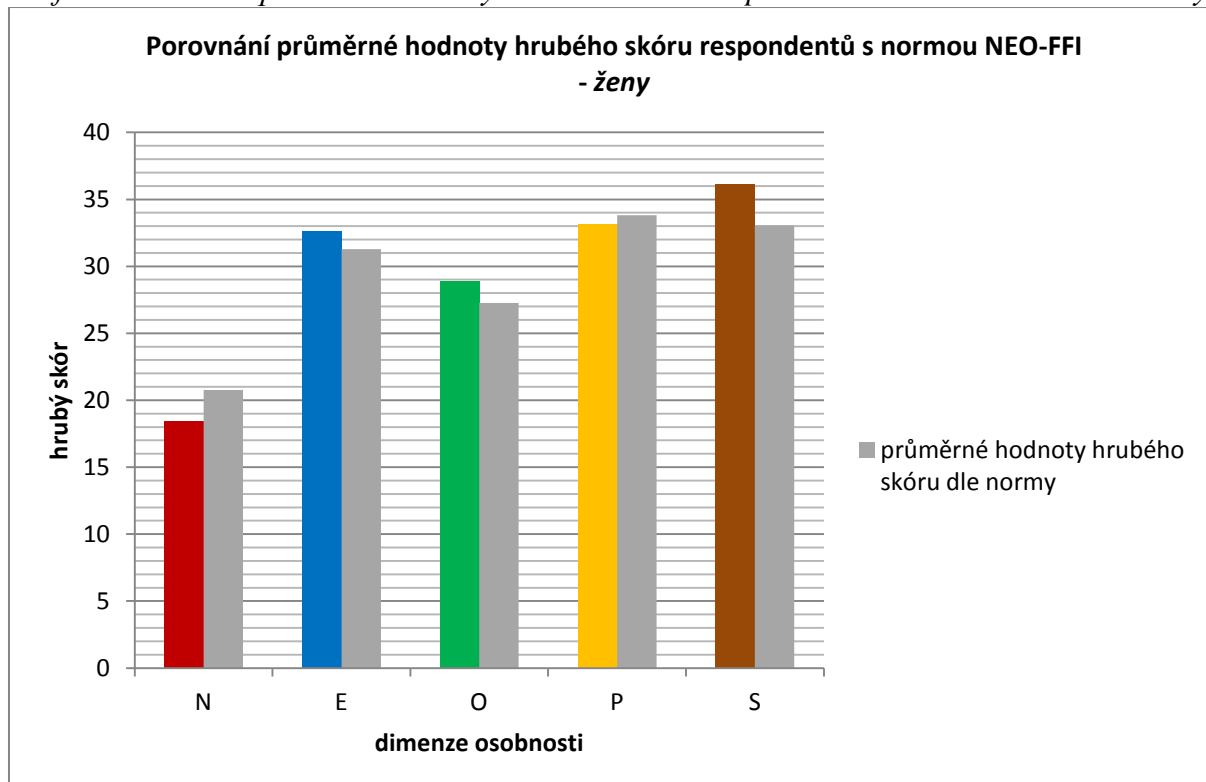
Příloha č.9 Graf č.2 Stádium-závažnost šikany



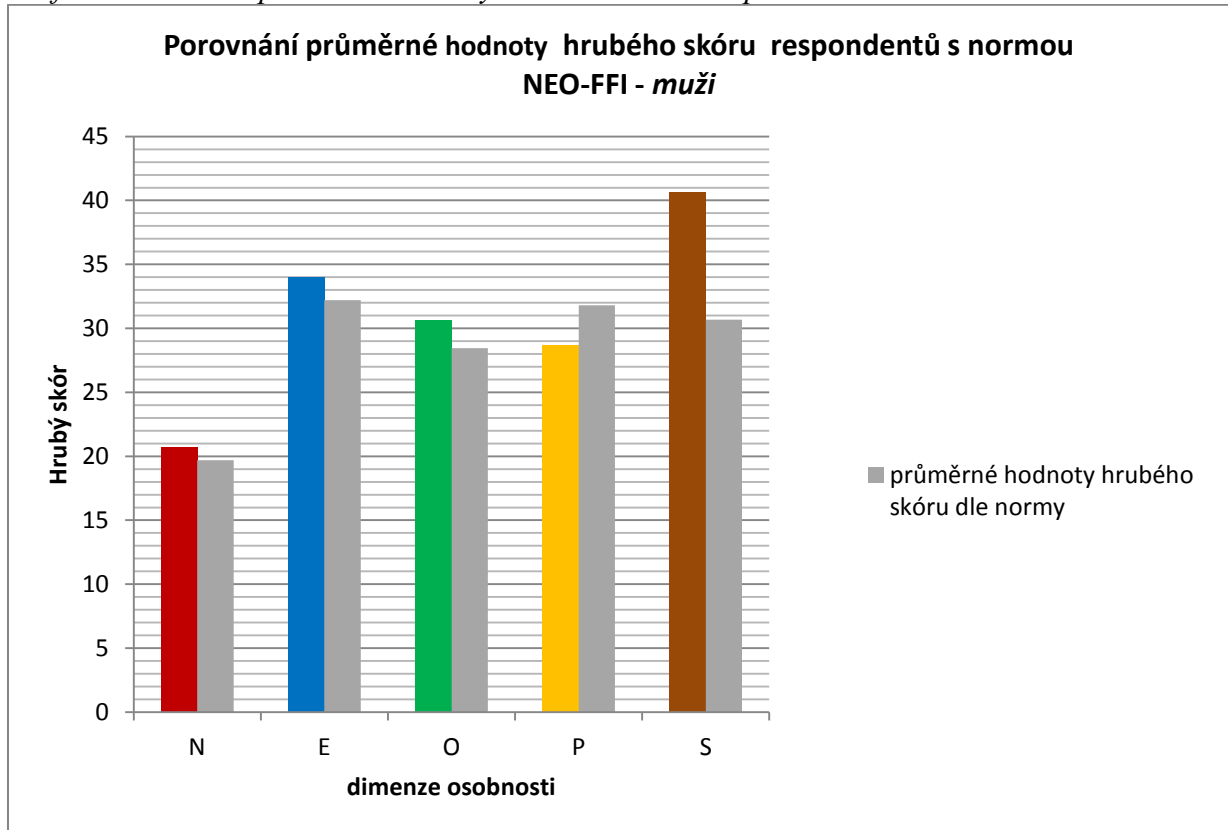
Příloha č.10 Graf č.3 Průměrné hodnoty hrubých skóre v pěti dimenzích osobnosti dosažených respondenty výzkumu



Graf č.4 Porovnání průměrné hodnoty hrubého skóre respondentů s normou NEO-FFI - ženy



Graf č.3 Porovnání průměrné hodnoty hrubého skóru respondentů s normou NEO-FFI - muži



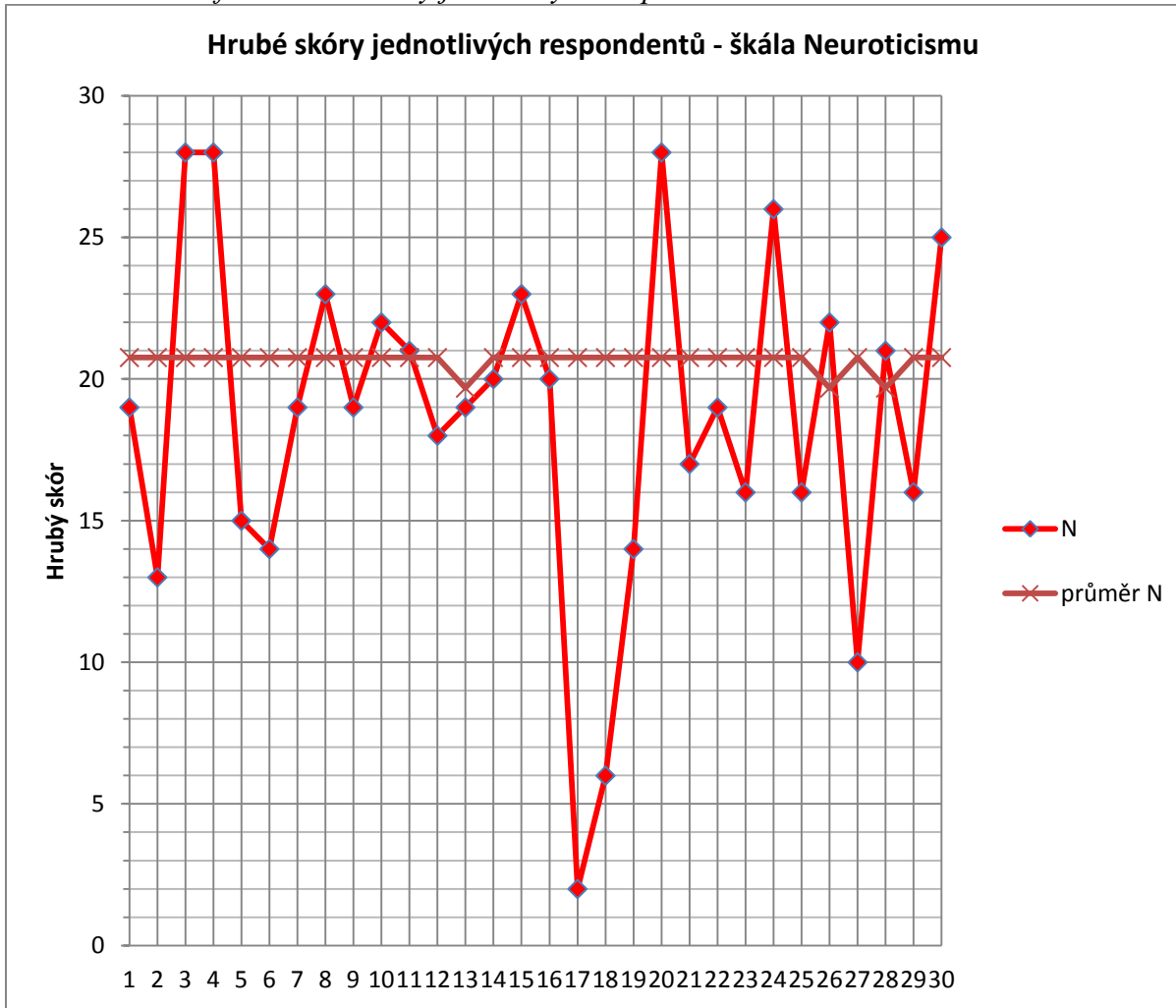
Příloha č.11 Tabulka č.7 Hrubé skóry NEO-FFI

Dimenze osobnosti	Hrubý skór	Počet	Počet v %
Neuroticismus	2	1	3,33%
	6	1	3,33%
	10	1	3,33%
	13	1	3,33%
	14	2	6,67%
	15	1	3,33%
	16	3	10,00%
	17	1	3,33%
	18	1	3,33%
	19	5	16,67%
	20	2	6,67%
	21	2	6,67%
	22	2	6,67%
	23	2	6,67%
	25	1	3,33%
	26	1	3,33%
	28	3	10,00%
Extraverze	22	1	3,33%
	24	1	3,33%
	25	2	6,67%
	26	1	3,33%
	27	3	10,00%
	28	1	3,33%
	29	3	10,00%
	30	1	3,33%
	31	3	10,00%
	32	1	3,33%
	33	1	3,33%
	34	2	6,67%
	35	1	3,33%
	36	1	3,33%
	39	1	3,33%
	40	2	6,67%
	41	2	6,67%
42	1	3,33%	
43	1	3,33%	
45	1	3,33%	
Otevřenost vůči zkušenosti	17	1	3,33%
	24	4	13,33%
	25	5	16,67%
	26	1	3,33%
	27	2	6,67%
	28	2	6,67%
29	3	10,00%	

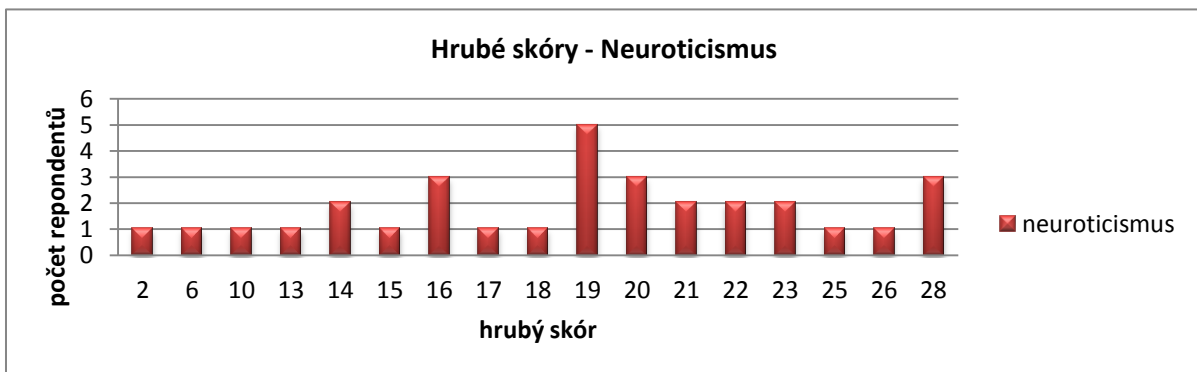
	30	1	3,33%
	31	2	6,67%
	33	1	3,33%
	34	2	6,67%
	35	1	3,33%
	36	1	3,33%
	37	2	6,67%
	38	1	3,33%
	40	1	3,33%
Přívětivost	18	1	3,33%
	24	1	3,33%
	26	1	3,33%
	28	3	10,00%
	29	1	3,33%
	30	1	3,33%
	31	4	13,33%
	32	3	10,00%
	33	2	6,67%
	34	1	3,33%
	35	2	6,67%
	36	3	10,00%
	38	7	23,33%
Svědomitost	17	1	3,33%
	20	1	3,33%
	28	1	3,33%
	29	2	6,67%
	30	1	3,33%
	33	2	6,67%
	34	2	6,67%
	35	2	6,67%
	36	5	16,67%
	37	1	3,33%
	38	1	3,33%
	39	1	3,33%
	40	1	3,33%
	41	2	6,67%
	42	3	10,00%
	43	1	3,33%
	44	1	3,33%
	47	2	6,67%

V tabulce č.7 jsou zaznamenány hrubé skóry pro škály neuroticismus, extraverci, otevřenost vůči zkušenosti, přívětivost a svědomitost, kterých respondenti dosáhli v inventáři NEO-FFI. Tato příloha také ukazuje počet osob, které dosáhly daného hrubého skóru a posléze i procentuální zastoupení tohoto skóru ve zkoumaném souboru.

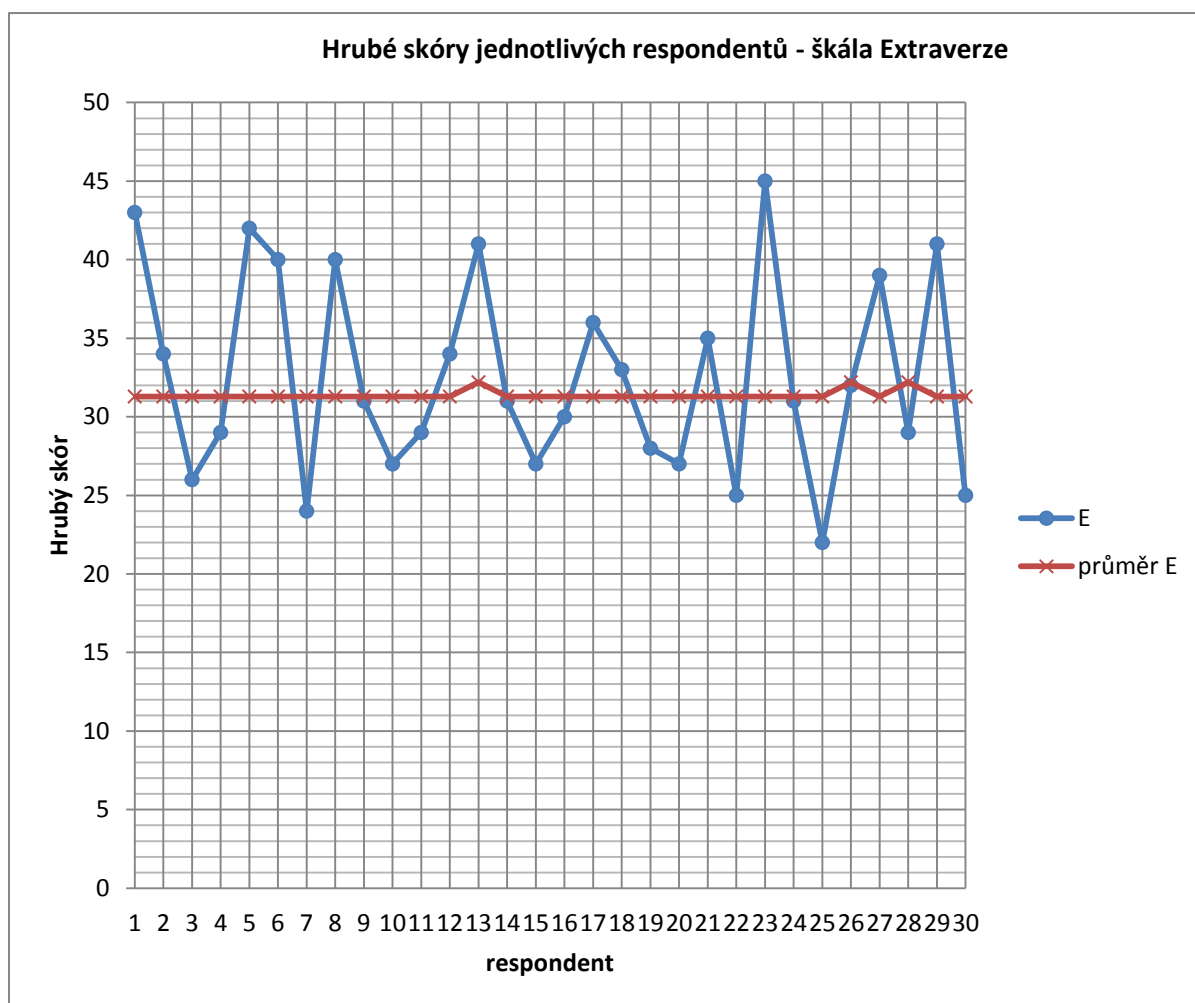
Příloha č.12 Graf č.5 Hrubé skóry jednotlivých respondentů - škála Neuroticismus



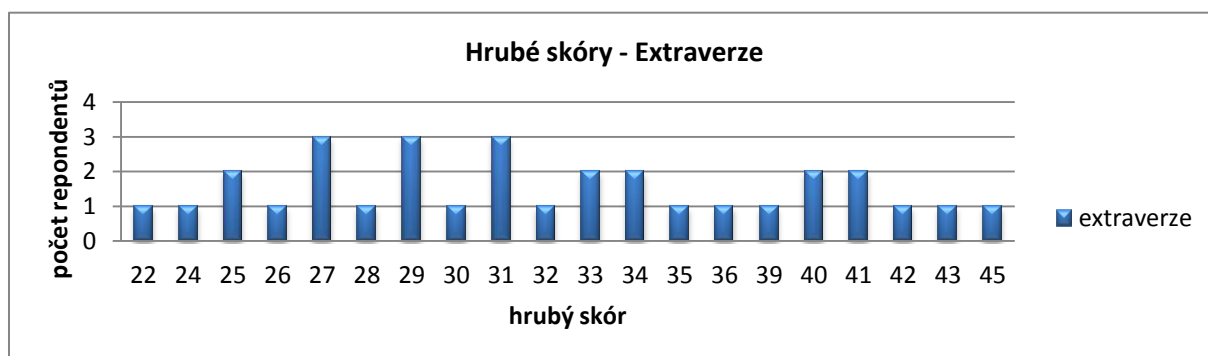
Příloha č.13 Graf č.6 Zastoupení hrubých skórů - škála Neuroticismus



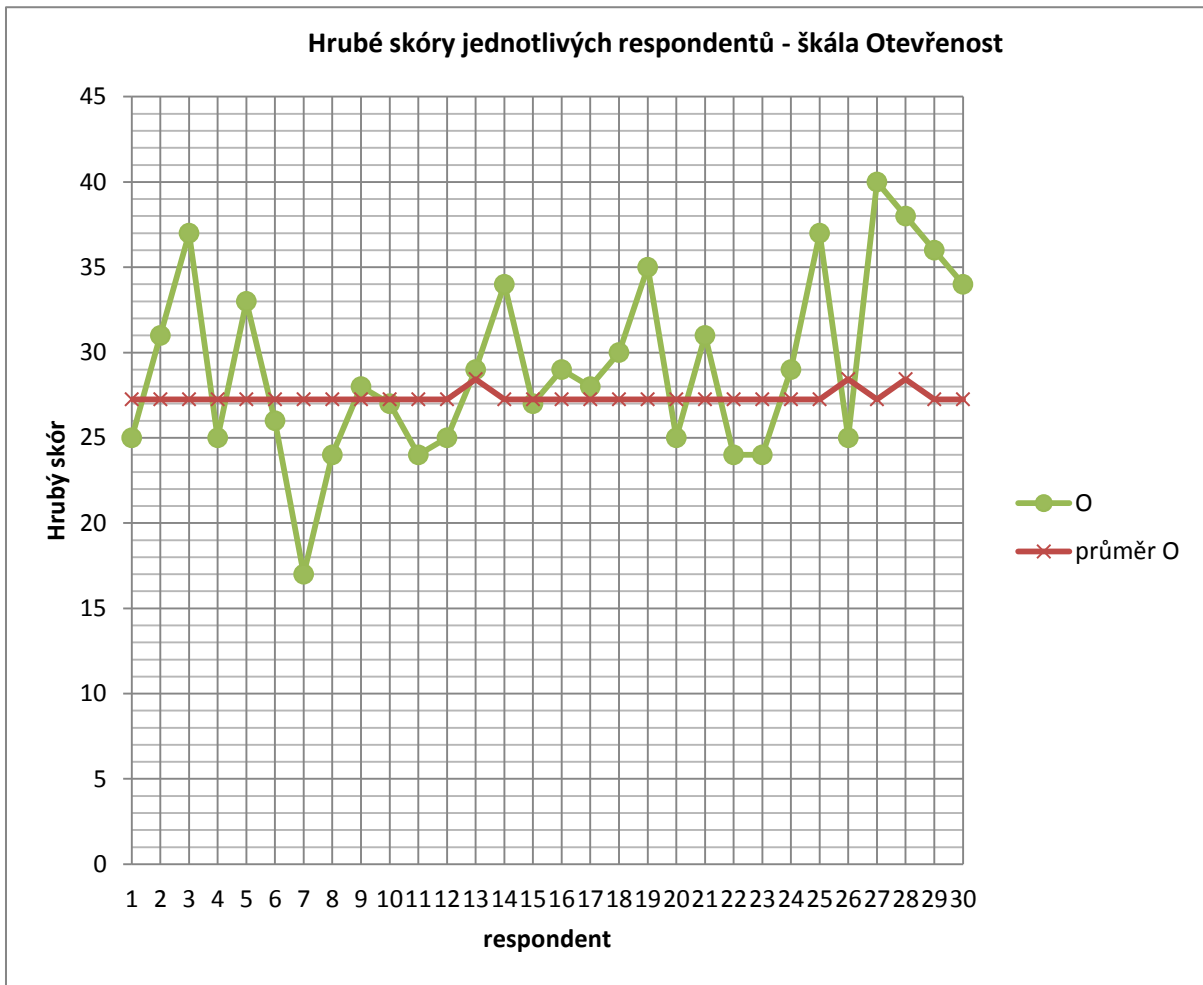
Příloha č.14 Graf č.7 Hrubé skóry jednotlivých respondentů - škála Extraverze



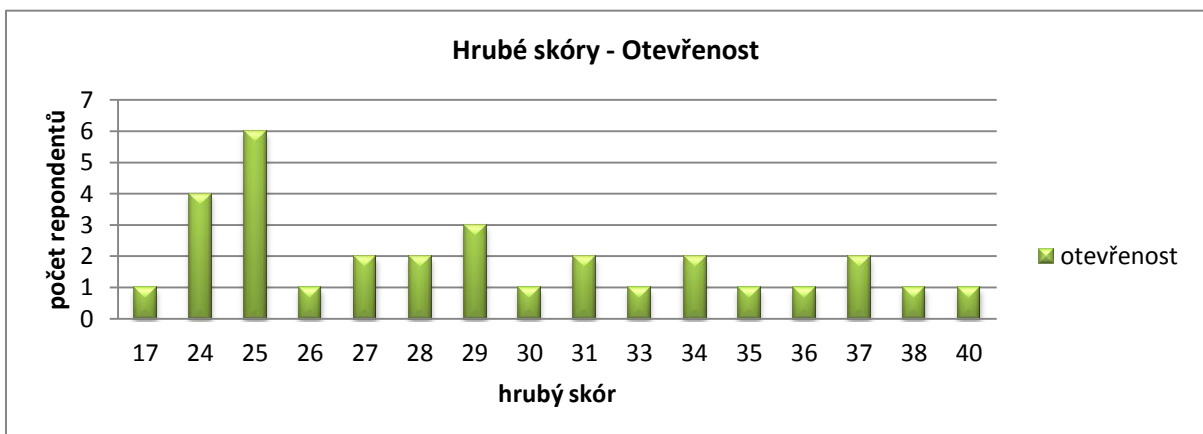
Příloha č.15 Graf č.8 Zastoupení hrubých skórů - škála Extraverze



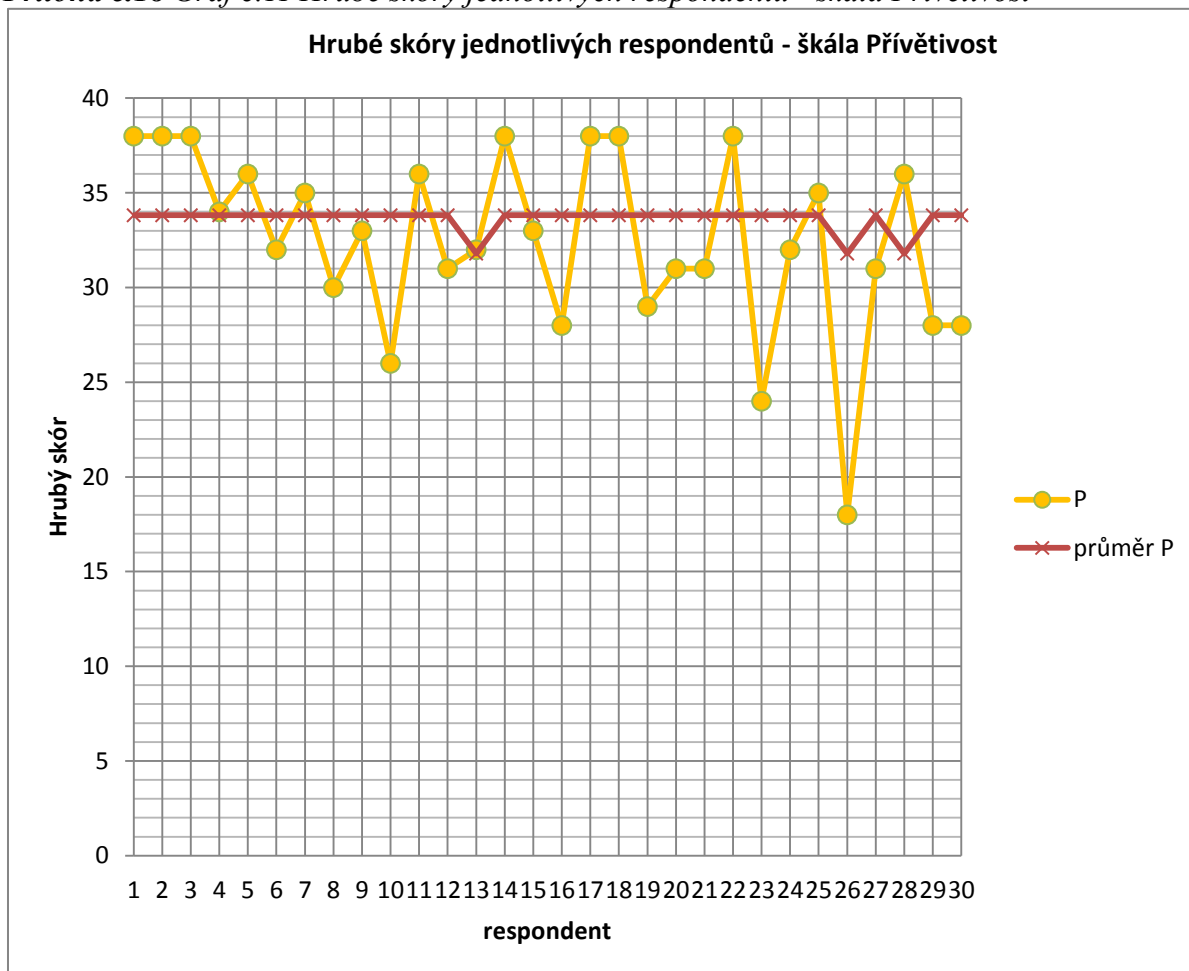
Příloha č.16 Graf č.9 Hrubé skóry jednotlivých respondentů - škála Otevřenost



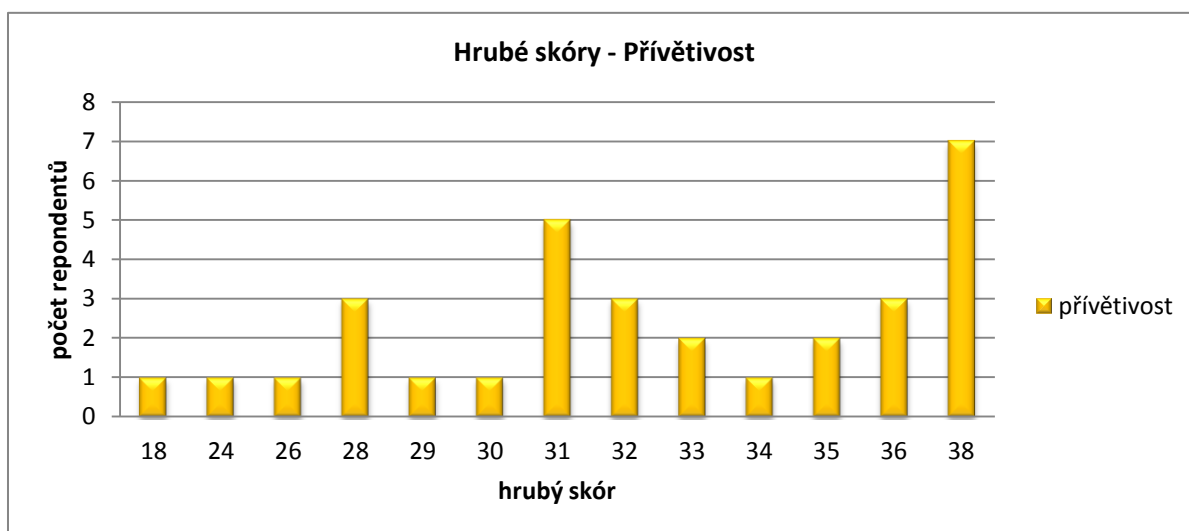
Příloha č.17 Graf č.10 Zastoupení hrubých skórů - škála Otevřenost



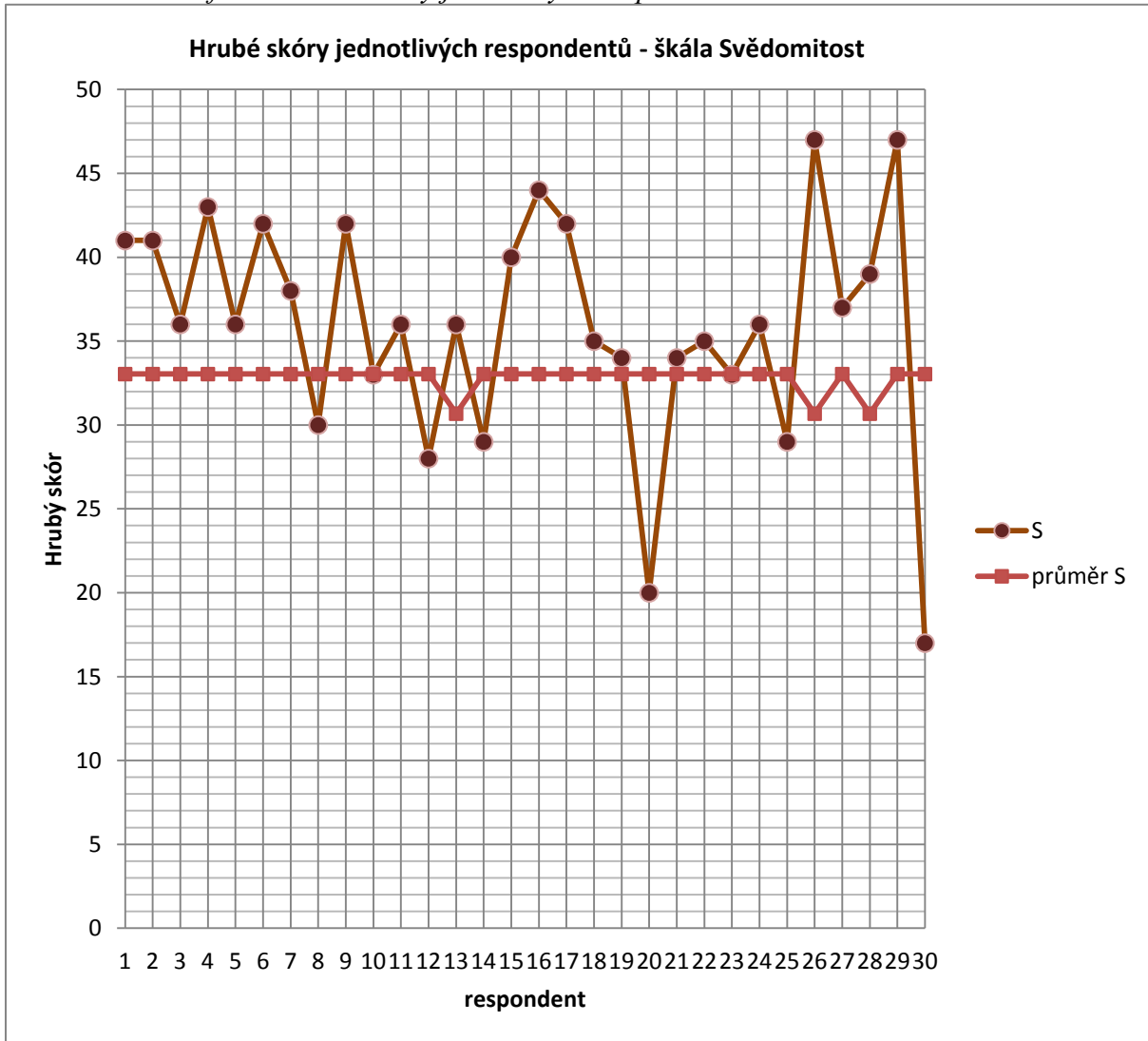
Příloha č.18 Graf č.11 Hrubé skóry jednotlivých respondentů - škála Přívětivost



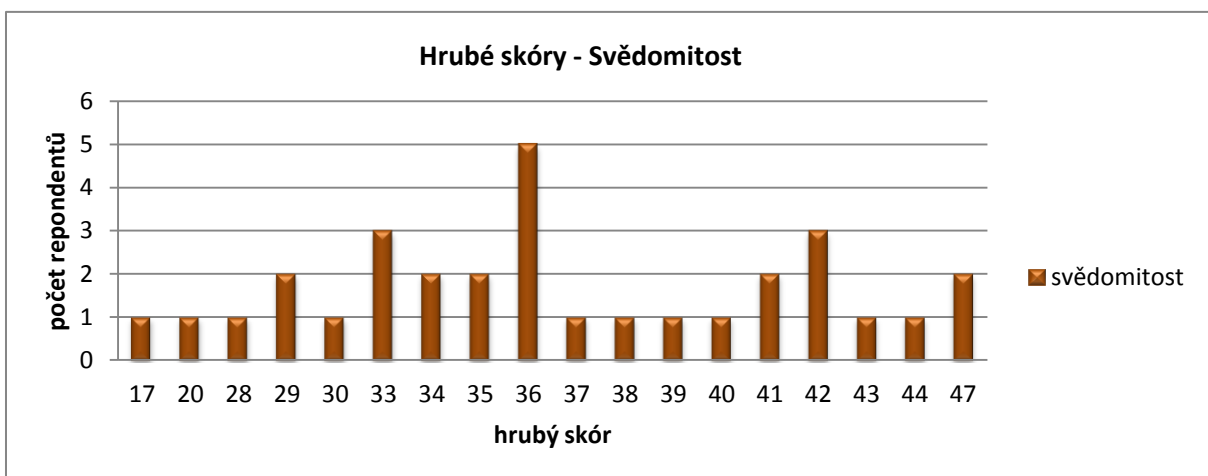
Příloha č.19 Graf č.12 Zastoupení hrubých skórů - škála Přívětivost



Příloha č.20 Graf č.13 Hrubé skóry jednotlivých respondentů - škála Svědomitost



Příloha č.21 Graf č.14 Zastoupení hrubých skórů - škála Svědomitost



Příloha č.22 Tabulka č.8 Korelace NEOPS a okolnosti setkání se šikanou

		Počet setkání	Osobní zkušenost	Učitel obětí šikany	Pohlaví	Věk
Počet setkání	Pearson Correlation	1	-,265	-,116	-,239	,484(**)
	Sig. (2-tailed)		,156	,540	,203	,007
	N	30	30	30	30	30
Osobní zkušenost	Pearson Correlation	-,265	1	,480(**)	,181	-,399(*)
	Sig. (2-tailed)	,156		,007	,337	,029
	N	30	30	30	30	30
Učitel obětí šikany	Pearson Correlation	-,116	,480(**)	1	,196	-,075
	Sig. (2-tailed)	,540	,007		,299	,695
	N	30	30	30	30	30
Pohlaví	Pearson Correlation	-,239	,181	,196	1	-,208
	Sig. (2-tailed)	,203	,337	,299		,271
	N	30	30	30	30	30
Věk	Pearson Correlation	,484(**)	-,399(*)	-,075	-,208	1
	Sig. (2-tailed)	,007	,029	,695	,271	
	N	30	30	30	30	30
Neuroticismus	Pearson Correlation	,078	,142	,239	,114	-,058
	Sig. (2-tailed)	,681	,454	,203	,548	,760
	N	30	30	30	30	30
Extraverze	Pearson Correlation	-,197	,126	,248	,078	-,054
	Sig. (2-tailed)	,297	,507	,186	,682	,778
	N	30	30	30	30	30
Otevřenost	Pearson Correlation	-,236	,171	-,185	,091	-,128
	Sig. (2-tailed)	,209	,367	,328	,633	,501
	N	30	30	30	30	30
Přívětivost	Pearson Correlation	,113	-,115	-,165	-,269	-,014
	Sig. (2-tailed)	,552	,547	,383	,151	,942
	N	30	30	30	30	30
Svědomitost	Pearson Correlation	,097	,030	,058	,229	,038
	Sig. (2-tailed)	,609	,875	,762	,224	,842
	N	30	30	30	30	30

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Příloha č.24 Tabulka č.9 Korelace NEOPS a postup řešení šikany

		Neuroticismus	Extraverze	Otevřenost	Prívětivost	Svědomitost
o13	Pearson Correlation	-,404(*)	,544(**)	-,202	,010	,647(**)
	Sig. (2-tailed)	,027	,002	,284	,957	,000
	N	30	30	30	30	30
o14	Pearson Correlation	-,150	,347	-,171	,196	,549(**)
	Sig. (2-tailed)	,428	,060	,367	,298	,002
	N	30	30	30	30	30
o15	Pearson Correlation	-,260	,280	-,245	-,215	,016
	Sig. (2-tailed)	,165	,133	,191	,255	,932
	N	30	30	30	30	30
o16	Pearson Correlation	,027	,172	-,096	,046	,516(**)
	Sig. (2-tailed)	,886	,362	,615	,811	,003
	N	30	30	30	30	30
o17	Pearson Correlation	-,335	-,021	-,004	,078	,135
	Sig. (2-tailed)	,071	,913	,983	,682	,477
	N	30	30	30	30	30
o18	Pearson Correlation	-,240	,349	,049	-,074	,628(**)
	Sig. (2-tailed)	,201	,059	,798	,696	,000
	N	30	30	30	30	30
o19	Pearson Correlation	-,301	,408(*)	-,016	-,222	,109
	Sig. (2-tailed)	,106	,025	,934	,239	,565
	N	30	30	30	30	30
o20	Pearson Correlation	-,136	,462(*)	-,184	-,018	,564(**)
	Sig. (2-tailed)	,473	,010	,331	,927	,001
	N	30	30	30	30	30
o21	Pearson Correlation	-,402(*)	,435(*)	-,113	-,235	,000
	Sig. (2-tailed)	,028	,016	,551	,211	1,000
	N	30	30	30	30	30
o22	Pearson Correlation	-,147	,223	-,021	,137	,474(**)
	Sig. (2-tailed)	,438	,236	,912	,471	,008
	N	30	30	30	30	30
o23	Pearson Correlation	,306	,129	-,154	-,150	,285
	Sig. (2-tailed)	,100	,495	,415	,429	,127
	N	30	30	30	30	30
o24	Pearson Correlation	-,121	,162	-,117	,133	,486(**)
	Sig. (2-tailed)	,523	,394	,540	,484	,006
	N	30	30	30	30	30
o25	Pearson Correlation	-,343	,170	-,325	-,156	,161
	Sig. (2-tailed)	,064	,369	,080	,410	,394
	N	30	30	30	30	30

o26	Pearson Correlation	,056	,028	-,207	-,244	,159
	Sig. (2-tailed)	,771	,884	,273	,193	,401
	N	30	30	30	30	30
o27	Pearson Correlation	,215	-,004	-,316	-,058	,064
	Sig. (2-tailed)	,253	,985	,088	,762	,738
	N	30	30	30	30	30
o28	Pearson Correlation	,184	,360	-,067	-,053	,132
	Sig. (2-tailed)	,332	,051	,725	,779	,488
	N	30	30	30	30	30
o29	Pearson Correlation	,249	,229	-,122	-,061	,018
	Sig. (2-tailed)	,184	,224	,521	,750	,923
	N	30	30	30	30	30
o30	Pearson Correlation	,117	,038	-,253	,249	,004
	Sig. (2-tailed)	,537	,841	,177	,184	,982
	N	30	30	30	30	30
o31	Pearson Correlation	,362(*)	-,168	-,283	,112	,075
	Sig. (2-tailed)	,049	,376	,130	,555	,694
	N	30	30	30	30	30
o32	Pearson Correlation	,097	,106	,402(*)	-,058	,132
	Sig. (2-tailed)	,609	,578	,028	,762	,486
	N	30	30	30	30	30
o33	Pearson Correlation	,283	,051	-,016	-,178	-,054
	Sig. (2-tailed)	,130	,790	,932	,347	,777
	N	30	30	30	30	30
o34	Pearson Correlation	,334	-,100	,050	,100	-,119
	Sig. (2-tailed)	,072	,598	,793	,601	,530
	N	30	30	30	30	30
o35	Pearson Correlation	-,473(**)	,026	,081	,044	,145
	Sig. (2-tailed)	,008	,891	,671	,818	,445
	N	30	30	30	30	30

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Příloha č.25 Tabulka č.10 Korelace NEOPS a pocity, prožívání

Otázka		Neuroticismus	Extraverze	Otevřenost	Prívětivost	Svědomitost
o36	Pearson Correlation	,339	,202	-,019	-,143	,000
strach	Sig. (2-tailed)	,066	,284	,920	,451	1,000
	N	30	30	30	30	30
o37	Pearson Correlation	,327	,316	,014	-,220	,135
nejistota	Sig. (2-tailed)	,078	,089	,943	,243	,478
	N	30	30	30	30	30
o38	Pearson Correlation	,374(*)	,265	-,004	-,241	,132
napětí	Sig. (2-tailed)	,042	,157	,985	,199	,488
	N	30	30	30	30	30
o39	Pearson Correlation	,425(*)	,047	-,195	-,188	,089
bezmoc	Sig. (2-tailed)	,019	,806	,301	,319	,639
	N	30	30	30	30	30
o40	Pearson Correlation	,477(**)	-,238	-,012	-,213	-,219
provinění	Sig. (2-tailed)	,008	,206	,951	,258	,245
	N	30	30	30	30	30
o41	Pearson Correlation	,325	-,029	-,258	-,142	-,076
selhání	Sig. (2-tailed)	,080	,879	,169	,455	,690
	N	30	30	30	30	30
o42	Pearson Correlation	-,235	,190	,264	,310	,247
překvapení	Sig. (2-tailed)	,211	,316	,159	,096	,188
	N	30	30	30	30	30
o43	Pearson Correlation	-,433(*)	,195	,143	,171	,018
klid	Sig. (2-tailed)	,017	,302	,452	,365	,923
	N	30	30	30	30	30
o44	Pearson Correlation	-,370(*)	,157	,210	,241	-,192
vyrovnanost	Sig. (2-tailed)	,044	,408	,266	,199	,309
	N	30	30	30	30	30
o45	Pearson Correlation	-,191	,059	-,049	,283	,163
zklamání	Sig. (2-tailed)	,312	,756	,798	,130	,389
	N	30	30	30	30	30
o46	Pearson Correlation	-,300	,204	,026	,211	,084
vztek	Sig. (2-tailed)	,107	,280	,891	,262	,659
	N	30	30	30	30	30
o47	Pearson Correlation	,515(**)	-,239	,044	,040	,079
stud	Sig. (2-tailed)	,004	,203	,819	,834	,678
	N	30	30	30	30	30
o48	Pearson Correlation	-,442(*)	-,208	,093	,209	-,096
sebejistota	Sig. (2-tailed)	,015	,271	,626	,267	,615

	N	30	30	30	30	30
o49	Pearson Correlation	-,132	,245	-,168	-,054	,158
odhodlání	Sig. (2-tailed)	,488	,192	,375	,777	,406
	N	30	30	30	30	30
o50	Pearson Correlation	-,487(**)	,169	-,128	,104	,157
hrdost	Sig. (2-tailed)	,006	,372	,499	,584	,407
	N	30	30	30	30	30
o51	Pearson Correlation	-,478(**)	,028	-,228	,319	,052
kontrola	Sig. (2-tailed)	,007	,882	,226	,086	,786
	N	30	30	30	30	30

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Příloha č.26 Tabulka č.11 Korelace prožívání a postup řešení šikany

otázka		o13	o14	o15	o16	o17	o18	o19
o36	Pearson Correlation	,121	,149	-,192	-,054	-,122	-,191	,140
	Sig. (2-tailed)	,522	,431	,308	,777	,520	,313	,459
	N	30	30	30	30	30	30	30
o37	Pearson Correlation	,109	,120	-,249	,050	-,171	-,144	-,122
	Sig. (2-tailed)	,565	,527	,185	,794	,366	,446	,522
	N	30	30	30	30	30	30	30
o38	Pearson Correlation	,037	,318	,015	,010	-,110	-,017	,095
	Sig. (2-tailed)	,847	,087	,936	,958	,564	,928	,616
	N	30	30	30	30	30	30	30
o39	Pearson Correlation	,065	,345	,008	-,011	-,298	-,191	-,188
	Sig. (2-tailed)	,734	,062	,965	,954	,110	,312	,319
	N	30	30	30	30	30	30	30
o40	Pearson Correlation	-,427(*)	-,072	-,103	-,314	-,460(*)	-,628(**)	,038
	Sig. (2-tailed)	,019	,704	,590	,091	,011	,000	,840
	N	30	30	30	30	30	30	30
o41	Pearson Correlation	-,211	,097	-,026	,026	-,052	-,263	,111
	Sig. (2-tailed)	,264	,610	,891	,892	,785	,160	,560
	N	30	30	30	30	30	30	30
o42	Pearson Correlation	,184	,481(**)	-,093	,085	,143	,069	,385(*)
	Sig. (2-tailed)	,329	,007	,627	,657	,450	,715	,036
	N	30	30	30	30	30	30	30
o43	Pearson Correlation	,247	-,082	,207	,136	,205	,317	,117
	Sig. (2-tailed)	,189	,666	,272	,474	,277	,088	,540
	N	30	30	30	30	30	30	30
o44	Pearson Correlation	-,025	-,095	,221	,042	,000	-,070	,030
	Sig. (2-tailed)	,895	,618	,240	,828	1,000	,711	,876
	N	30	30	30	30	30	30	30
o45	Pearson Correlation	,115	,429(*)	,114	,050	,340	-,019	,102
	Sig. (2-tailed)	,547	,018	,547	,795	,066	,921	,590
	N	30	30	30	30	30	30	30
o46	Pearson Correlation	,090	,280	,302	-,149	,239	-,042	,234
	Sig. (2-tailed)	,637	,135	,105	,433	,203	,825	,214
	N	30	30	30	30	30	30	30
o47	Pearson Correlation	-,035	,210	-,164	,030	-,248	-,167	-,166
	Sig. (2-tailed)	,853	,266	,388	,876	,187	,379	,380
	N	30	30	30	30	30	30	30

o48	Pearson Correlation	-,160	-,063	,448(*)	-,157	,260	,017	,067
	Sig. (2-tailed)	,398	,740	,013	,407	,165	,930	,724
	N	30	30	30	30	30	30	30
o49	Pearson Correlation	,194	,090	,480(**)	,391(*)	,335	,216	,246
	Sig. (2-tailed)	,304	,638	,007	,033	,070	,252	,191
	N	30	30	30	30	30	30	30
o50	Pearson Correlation	,129	-,206	,040	,070	,332	,239	,522(**)
	Sig. (2-tailed)	,497	,276	,835	,715	,073	,204	,003
	N	30	30	30	30	30	30	30
o51	Pearson Correlation	,163	,128	,319	-,025	,390(*)	,342	,168
	Sig. (2-tailed)	,388	,501	,085	,894	,033	,064	,375
	N	30	30	30	30	30	30	30
otázka		o20	o21	o22	o23	o24	o25	o26
o36	Pearson Correlation	,220	-,009	-,228	,511(**)	-,197	-,284	,103
	Sig. (2-tailed)	,243	,964	,227	,004	,297	,129	,590
	N	30	30	30	30	30	30	30
o37	Pearson Correlation	,114	-,157	-,170	,609(**)	,000	-,348	,081
	Sig. (2-tailed)	,547	,409	,369	,000	1,000	,059	,670
	N	30	30	30	30	30	30	30
o38	Pearson Correlation	,349	,045	-,052	,477(**)	,053	-,271	,169
	Sig. (2-tailed)	,058	,815	,785	,008	,783	,148	,372
	N	30	30	30	30	30	30	30
o39	Pearson Correlation	,076	-,252	-,225	,456(*)	,126	-,500(**)	,034
	Sig. (2-tailed)	,690	,179	,231	,011	,506	,005	,859
	N	30	30	30	30	30	30	30
o40	Pearson Correlation	-,207	-,238	-,461(*)	,189	-,217	-,160	-,138
	Sig. (2-tailed)	,273	,206	,010	,316	,250	,398	,467
	N	30	30	30	30	30	30	30
o41	Pearson Correlation	-,188	-,114	-,088	,109	,096	,038	-,325
	Sig. (2-tailed)	,319	,549	,642	,566	,614	,840	,079
	N	30	30	30	30	30	30	30
o42	Pearson Correlation	,316	,163	,208	,152	,167	,071	-,179
	Sig. (2-tailed)	,089	,389	,270	,422	,379	,711	,345
	N	30	30	30	30	30	30	30
o43	Pearson Correlation	,078	,210	,233	-,263	,151	,424(*)	-,030
	Sig. (2-tailed)	,681	,265	,216	,160	,424	,019	,875
	N	30	30	30	30	30	30	30

o44	Pearson Correlation	-,223	,092	-,083	-,409(*)	-,051	,154	-,280
	Sig. (2-tailed)	,236	,630	,663	,025	,787	,415	,134
	N	30	30	30	30	30	30	30
o45	Pearson Correlation	,212	,060	,188	,089	,197	,069	,039
	Sig. (2-tailed)	,260	,752	,319	,640	,298	,719	,838
	N	30	30	30	30	30	30	30
o46	Pearson Correlation	-,029	,219	-,064	,000	,147	,110	-,196
	Sig. (2-tailed)	,881	,246	,739	1,000	,438	,561	,299
	N	30	30	30	30	30	30	30
o47	Pearson Correlation	,174	-,323	-,053	,503(**)	,068	-,489(**)	,134
	Sig. (2-tailed)	,359	,082	,782	,005	,722	,006	,479
	N	30	30	30	30	30	30	30
o48	Pearson Correlation	-,181	,243	-,034	-,469(**)	,189	,315	-,328
	Sig. (2-tailed)	,339	,197	,860	,009	,316	,090	,077
	N	30	30	30	30	30	30	30
o49	Pearson Correlation	,454(*)	,119	,406(*)	,097	,181	,361	,241
	Sig. (2-tailed)	,012	,531	,026	,609	,337	,050	,199
	N	30	30	30	30	30	30	30
o50	Pearson Correlation	,160	,307	,233	-,175	-,183	,569(**)	,079
	Sig. (2-tailed)	,397	,099	,215	,354	,333	,001	,678
	N	30	30	30	30	30	30	30
o51	Pearson Correlation	,122	,407(*)	,322	-,431(*)	,204	,341	-,012
	Sig. (2-tailed)	,521	,026	,083	,017	,280	,065	,950
	N	30	30	30	30	30	30	30
otázka		o27	o28	o29	o30	o31	o32	o33
o36	Pearson Correlation	,109	,548(**)	,549(**)	-,145	,162	,488(**)	,069
	Sig. (2-tailed)	,565	,002	,002	,445	,394	,006	,719
	N	30	30	30	30	30	30	30
o37	Pearson Correlation	,090	,607(**)	,531(**)	-,023	,238	,548(**)	,360
	Sig. (2-tailed)	,638	,000	,003	,905	,206	,002	,050
	N	30	30	30	30	30	30	30
o38	Pearson Correlation	,344	,541(**)	,519(**)	-,162	,292	,433(*)	,349
	Sig. (2-tailed)	,062	,002	,003	,393	,118	,017	,058
	N	30	30	30	30	30	30	30
o39	Pearson Correlation	,395(*)	,371(*)	,499(**)	,123	,412(*)	,417(*)	,190
	Sig. (2-tailed)	,031	,044	,005	,518	,024	,022	,315

	N	30	30	30	30	30	30	30
o40	Pearson Correlation	,170	,165	,296	,000	,301	,526(**)	,228
	Sig. (2-tailed)	,370	,384	,113	1,000	,106	,003	,226
	N	30	30	30	30	30	30	30
o41	Pearson Correlation	,271	,155	,221	,028	,404(*)	-,012	,437(*)
	Sig. (2-tailed)	,147	,412	,241	,885	,027	,950	,016
	N	30	30	30	30	30	30	30
o42	Pearson Correlation	-,217	,358	,115	-,262	,177	,186	,134
	Sig. (2-tailed)	,250	,052	,544	,162	,349	,325	,480
	N	30	30	30	30	30	30	30
o43	Pearson Correlation	-,472(**)	-,341	-,353	,000	-,251	-,375(*)	-,138
	Sig. (2-tailed)	,009	,065	,055	1,000	,182	,041	,467
	N	30	30	30	30	30	30	30
o44	Pearson Correlation	-,284	-,444(*)	-,317	,100	-,302	-,115	-,211
	Sig. (2-tailed)	,129	,014	,088	,601	,105	,546	,263
	N	30	30	30	30	30	30	30
o45	Pearson Correlation	,129	,053	-,052	-,161	,040	-,066	-,121
	Sig. (2-tailed)	,496	,783	,785	,395	,834	,729	,523
	N	30	30	30	30	30	30	30
o46	Pearson Correlation	,297	,050	,137	-,337	,166	,034	-,252
	Sig. (2-tailed)	,111	,794	,469	,069	,381	,858	,180
	N	30	30	30	30	30	30	30
o47	Pearson Correlation	,086	,392(*)	,383(*)	,035	,406(*)	,438(*)	,302
	Sig. (2-tailed)	,650	,032	,037	,856	,026	,015	,105
	N	30	30	30	30	30	30	30
o48	Pearson Correlation	-,124	-,433(*)	-,313	-,220	-,079	-,406(*)	,040
	Sig. (2-tailed)	,515	,017	,092	,244	,678	,026	,834
	N	30	30	30	30	30	30	30
o49	Pearson Correlation	-,159	-,008	-,043	-,100	,045	-,277	,120
	Sig. (2-tailed)	,400	,967	,821	,600	,813	,139	,528
	N	30	30	30	30	30	30	30
o50	Pearson Correlation	-,091	-,037	-,259	-,158	-,311	-,372(*)	-,324
	Sig. (2-tailed)	,631	,847	,166	,406	,094	,043	,081
	N	30	30	30	30	30	30	30
o51	Pearson Correlation	,241	-,317	-,308	-,053	-,171	-,579(**)	-,080
	Sig. (2-tailed)	,200	,088	,097	,780	,367	,001	,676
	N	30	30	30	30	30	30	30

otázka		o34	o35					
o36	Pearson Correlation	,286	-,321					
	Sig. (2-tailed)	,125	,084					
	N	30	30					
o37	Pearson Correlation	,391(*)	-,333					
	Sig. (2-tailed)	,033	,072					
	N	30	30					
o38	Pearson Correlation	,368(*)	-,517(**)					
	Sig. (2-tailed)	,045	,003					
	N	30	30					
o39	Pearson Correlation	,462(*)	-,335					
	Sig. (2-tailed)	,010	,070					
	N	30	30					
o40	Pearson Correlation	,210	-,222					
	Sig. (2-tailed)	,266	,238					
	N	30	30					
o41	Pearson Correlation	,450(*)	-,092					
	Sig. (2-tailed)	,013	,628					
	N	30	30					
o42	Pearson Correlation	,158	-,048					
	Sig. (2-tailed)	,405	,802					
	N	30	30					
o43	Pearson Correlation	-,349	,168					
	Sig. (2-tailed)	,059	,375					
	N	30	30					
o44	Pearson Correlation	-,439(*)	,137					
	Sig. (2-tailed)	,015	,471					
	N	30	30					
o45	Pearson Correlation	,053	-,027					
	Sig. (2-tailed)	,782	,888					
	N	30	30					
o46	Pearson Correlation	-,069	,204					
	Sig. (2-tailed)	,716	,279					
	N	30	30					
o47	Pearson Correlation	,493(**)	-,410(*)					
	Sig. (2-tailed)	,006	,024					
	N	30	30					
o48	Pearson Correlation	-,147	,162					

	Sig. (2-tailed)	,440	,393					
	N	30	30					
o49	Pearson Correlation	,132	-,169					
	Sig. (2-tailed)	,486	,371					
	N	30	30					
o50	Pearson Correlation	-,276	,492(**)					
	Sig. (2-tailed)	,140	,006					
	N	30	30					
o51	Pearson Correlation	-,176	,425(*)					
	Sig. (2-tailed)	,353	,019					
	N	30	30					

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabulka č.11 obsahuje zjištěné vztahy mezi odpověďmi na položky dvou částí dotazníku, vypovídající o prožívání respondenta a o postupu řešení šikany. V této tabulce je možné poukázat na několik významných vztahů. První z nich nalezneme např. mezi pociťovaným proviněním (o40) a postupem dle jasných a ověřených postupů řešení šikany (o13). Korelační koeficient tento vztah vyjadřuje hodnotou -0,427. Což značí, že respondenti, kteří spíše nepostupovali podle jasně daných a ověřených postupů, pociťovali provinění ve vyšší míře. Pocit provinění je pak možné nalézt ve vztahu s některými dalšími výroky o postupu řešení. Provinění (o40) nabývá vyšší intenzity, pokud respondenti neberou při vytváření plánu řešení šikany v úvahu povahu aktérů a oběti (o17). Tento vztah je vyčíslen hodnotou -0,460. Respondenti naopak pociťovali provinění (o40) v nižší míře, pokud jim nevadilo měnit jednotlivé kroky plánu podle potřeb žáků či konkrétní situace (o18). Tento vztah nabyl hodnoty -0,628. Provinění (o40) také v nižší míře prožívají respondenti, kteří se všemi žáky mluvili o jejich pocitech a prožívání (o22). Mezi proviněním a snahou o tento přístup existuje vztah, potvrzen korelačním koeficientem -0,461. Provinění (o40) také více pociťují respondenti, kteří se styděli požádat o pomoc a podporu kolegy (o32), korelační koeficient pro vztah těchto dvou položek je 0,526.

Podívejme se nyní, zda prožívání strachu souvisí s průběhem řešení šikany a jeho některými okolnostmi. Velmi významný vztah existuje mezi odpovědí na položku zachycující intenzitu pociťovaného strachu (o36) a na položku vypovídající o obtížnosti promluvení s žáky o šikaně a celé situaci (o23). Tento

vztah je vyčíslen korelačním koeficientem 0,511. Čím intenzivnější strach respondenti prožívali, tím více odpovídalo, že pro ně bylo těžké s žáky o šikaně hovořit. Pociťovaný strach (o36) má také vztah k tvrzení o nejistotě, doprovázející sdělení o vniklé situaci ve třídě rodičům žáků (o28). Korelační koeficient pro tento vztah je 0,548. Dále je velmi zajímavé, že čím intenzivněji respondenti prožívali při setkání se šikanou a jejím řešení strach (o36), tím více odpovídalo jejich subjektivnímu pohledu tvrzení, že v té chvíli se jim ve třídě hůře učilo kvůli jejich vlastnímu pocitu (o29). Mezi odpověďmi na tyto dvě položky existuje vztah vyjádřen hodnotou 0,549. Intenzita pociťovaného strachu (o36) také koreluje s tvrzením, zda se respondent styděl poprosit o podporu či pomoc kolegy (o32). Hodnota 0,488 značí, že respondenti, kteří prožívali strach ve vyšší míře, se styděli požádat o pomoc či podporu své kolegy.

Podobně jako strach i prožívání nejistoty souvisí s určitou podobou postupu řešení šikany a okolnostmi, které jej provázely. Čím vyšší nejistotu (o37) respondenti při řešení šikany prožívali, tím více odpovídali kladně na položku, že pro ně bylo těžké s žáky o šikaně a celé situaci mluvit (o23). Tento vztah je vyjádřen číselnou hodnotou 0,609. S těžkostí, kterou pro respondenty znamenalo mluvit s žáky o šikaně a celé situaci, také souvisí prožívání vnitřního napětí, úzkosti (o38, hodnota korelačního koeficientu 0,477) a pocitu bezmoci (o39, hodnota korelačního koeficientu 0,456). Čím intenzivněji tyto pocity respondenti prožívali, tím častěji posuzovali toto tvrzení jako pravdivé. Významný vztah prožívání nejistoty, vnitřního napětí či úzkosti a bezmoci nalezneme také s položkou vypovídající o vlastní nejistotě při sdělování informací rodičům (o28). Korelační koeficient pro vztah mezi touto položkou a pociťováním nejistoty je 0,607, pociťováním vnitřního napětí či úzkosti 0,541, a pociťováním bezmoci 0,371. Prožívání těchto třech pocitů také souvisí s položkou tvrdící, že se respondentům v té době hůře učilo (o29). Nejistota s odpověďmi na tuto položku koreluje ve výši 0,531, vnitřní napětí 0,519 a bezmoc 0,499. Což znamená, že v čím vyšší míře a intenzitě respondenti tyto pocity prožívali, tím více vnímali vyučování ve třídě zasažené šikanou jako horší, kvůli jejich vlastnímu pocitu. Velmi podobně se pak k nejistotě, vnitřnímu napětí či úzkosti a bezmoci vztahuje i posouzení položky zaznamenávající, zda se respondent styděl poprosit o pomoc či podporu kolegy (o32). Hodnoty 0,548, 0,433 a 0,417, značí, pokud respondent pociťoval vyšší intenzitu u těchto pocitů, tvrzení, že styděl požádat o pomoc či

podporu kolegy odpovídalo jeho postupu. V menší míře, ale také významně, pocit nejistoty, vnitřního napětí a bezmoci koreluje s další okolností řešení šikany, a sice s potřebou delšího času na zvážení situace, její vyhodnocení a rozhodnutí, zda se jedná o šikanu (o34). Vztah mezi pocit'ovanou nejistotou a tímto tvrzením je vyjádřen koeficientem 0,391, mezi vnitřním napětím či úzkostí je 0,368 a už větší je mezi ním a bezmocí 0,462. Respondenti, kteří pocit'ovali nejistotu, vnitřní napětí či úzkost a bezmoc, potřebovali delší čas než jeden den na posouzení, zda se jedná o šikanu. Prožívání vnitřní nejistoty a úzkosti (o38) také souviselo s tím, zda se respondenti při řešení šikany cítili jistě (o35). Korelace mezi těmito položkami dosahuje hodnoty -0,517. Další vztah také vyplynul napovrch mezi intenzitou prožívané bezmoci (o39) a tvrzením, že respondent neměl v závěru řešení šikany obtíže promluvit s žáky a jejich rodiči, aby věděli o proběhlé situaci (o25). Dle korelačního koeficientu -0,500, respondenti, kteří prožívali bezmoc vyšší intenzity, měli obtíže v závěru řešení šikany promluvit s žáky i jejich rodiči. Pro respondenty pocit'ující bezmoc (o39) bylo zároveň těžší spolupracovat s rodiči než s žáky (o27), o čemž vypovídá koeficient 0,395. Významný je i vztah mezi bezmocí a položkou popisující, že respondentovi se v době řešení šikany ve třídě hůře učilo, protože motivace žáků i celá atmosféra ve třídě se změnila (o31). Respondent, jenž tuto položku zodpověděl kladně, pocit'oval také silnou měrou bezmoc. Tento vztah je vyjádřen číslem 0,412.

Respondenti, kteří prožívali vlastní pedagogické selhání (o41), také často kladně zodpovídali tuto položku. Vztah mezi selháním a označením tvrzení, že se respondentům ve třídě učilo hůře, když se motivace žáků i celá atmosféra třídy změnila (o31), jako odpovídající jejich subjektivním zkušenostem, je vyjádřen hodnotou 0,404. Zajímavá je také existence vztahu mezi pocit'ováním pedagogického selhání a tím zda učitel s ohlášením šikany váhal delší dobu (o33). Korelační koeficient 0,437 značí, že mezi těmito výpověďmi existuje významný vztah. Intenzivnější pedagogické selhání prožívali respondenti, kteří potřebovali delší čas než jeden den na vyhodnocení situace a rozhodnutí, zda to, s čím se setkali, je šikana (o34). Vztah mezi těmito proměnnými poznáme v hodnotě 0,450.

Pocit překvapení (o42) je spjat s tvrzením, zda se respondent řídil přesně pokyny z vnější, tedy pokyny vedení školy či kolegů apod. (o14). Síla vztahu mezi odpověďmi respondentů, 0,481, svědčí o tom, že překvapení učitelů

odpovídá uchýlení se k postupu podle pokynů z vnější. Otázkou je, zda silně pociťované překvapení spojené s údivem vede k řízení se vnějšími pokyny, či naopak. Vysoká míra překvapení je dle výpovědí respondentů také ve vztahu s tím, co měli při řešení šikany na mysli. Korelační koeficient 0,385, byť je středně silný, ukazuje, že respondenti, kteří zažívali intenzivní překvapení, měli na mysli hlavně způsob, jak odhalit a potrestat viníka. Přemýšleli převážně o tom, jaký způsob vyšetřování povede k jeho odhalení i potrestání a tím pádem i k efektivnímu a rychlému vyřešení šikany (o19). Tato snaha je však pochopitelná při pociťovaném překvapení, které mohlo být spojeno se zaskočením respondenta.

Prožívání klidu (o43) souvisí dle výsledků uskutečněného výzkumu s obtížemi promluvit s žáky i jejich rodiči v závěru řešení šikany (o25). Respondenti, kteří pociťovali klid při řešení šikany a setkání s ní, odpovídali, že tyto obtíže neměli. Hodnota korelačního koeficientu dosáhla hodnoty 0,424. Prožívání většího klidu také odpovídá faktu, že pro respondenty nebylo těžší spolupracovat s rodiči než s žáky (o27). Vztah mezi těmito výpověďmi ukazuje hodnota korelace -0,472. Zajímavá je také středně silná korelace, -0,375, jež zrcadlí vztah mezi prožíváním klidu a výpovědí o studu týkajícího se požádání kolegů o pomoc či podporu (o32). Respondenti, kteří se nestyděli o ni poprosit, zažívali během řešení šikany klid. Možná, že požádání o pomoc a podporu přispělo k vyšší míře klidu. Nebo přistupování k šikaně s klidem umožnilo respondentům, nestydět se o pomoc požádat.

Dalším z prožitků, na jejichž sledování jsem se v rámci výzkumu zaměřila, byla vyrovnanost (o44) učitele při řešení šikany. Nalezla jsem souvislost mezi ní a posouzením hned dvou tvrzení o respondentově počínání při řešení šikany. Prvním z nich je negativní korelace -0,409, jež značí, že pro respondenty, prožívající vnitřní vyrovnanost, není těžké s žáky o celé situaci a o šikaně mluvit (o23). Toto zjištění podporuje předchozí, dle něž vyšší nejistota, strach, vnitřní napětí, úzkost i bezmoc souvisí s hodnocením tohoto kroku jako těžkého a obtížného pro respondenty. Dalším hodnotným výsledkem je korelační koeficient -0,439, který svědčí o vztahu mezi vyšší vyrovnaností a časem, který učitel potřeboval na posouzení a vyslovení, zda se jedná o šikanu (o34). Prožitek vyšší vyrovnanosti odpovídá tomu, že respondenti nepotřebovali na toto rozhodnutí delší čas než jeden den.

Hloubka pocitu zklamání (o45) má významný vztah pouze s jedním z tvrzení, a sice výpovědí o tom, zda se respondent řídil přesně pokyny z vnější (o14). Čím pravdivější bylo toto tvrzení, tím intenzivnější pocit zklamání respondenti zaznamenali. Hodnota této korelace je 0,429. Myslím, že zajímavé je také zmínit, že velmi slabý či skoro žádný vztah byl zaznamenán mezi tvrzeními o vlastním postupu a jedním z možných pocitů, vztekem (viz Tabulka č.11).

Pro respondenty, kteří pociťovali ve vyšší míře stud (o48), bylo těžké s žáky o šikaně a celé situaci mluvit (o23), korelační koeficient hodnot proměnných je 0,503. Měli spíše obtíže s žáky i jejich rodiči v závěru řešení o šikaně a uskutečněném řešení promluvit (o25) a považovali se za nejisté při sdělování informací o vzniklé situaci rodičům (o28). Také často vypovídali, že se jim ve třídě hůře učilo, což vycházelo z jejich vnitřních pocitů (o29), z motivace žáků i pozměněné atmosféry ve třídě (o31). Silné prožívání studu také souvisí s tím, že respondenti potřebovali více času než jeden den na zhodnocení probíhající šikany (o34). Větší stud také odpovídá subjektivní výpovědi, že se učitelé při řešení necítili jistě (o35) (viz Tabulka č.11).

Vytváření postupu řešení šikany na míru konkrétní třídě, klimatu třídy i rozložení vztahů v ní (o15) významně souvisí s prožívanou sebejistotou a sebedůvěrou respondenta (o48). Respondenti, kteří si byli více jistí, že situaci zvládnou a důvěřovali si při řešení šikany i komunikaci s žáky a jejich rodiči, považovali toto tvrzení za více odpovídající jejich počínání, o čemž svědčí hodnota korelace 0,448. Na míře sebejistoty a sebedůvěry také záviselo, zda bylo pro respondenty těžké mluvit s žáky o šikaně a situaci v jejich třídě (o23). Tento vztah vyjadřuje korelační koeficient -0,469, tzn.že pociťování vyšší sebejistoty koreluje spíše se zamítnutím nebo menší platností této výpovědi o respondentově vlastním postupu řešení šikany. Respondenti, kteří se cítili více sebejistí, častěji odpovídali, že nebyli nejistí a neměli strach při sdělování informací o vzniklé situaci rodičům (o28), také se nestyděli obrátit se na kolegy s prosbou o pomoc či podporu (o32). Hodnoty obou vztahů jsou středně silné, -0,433 a - 0,406 (viz Tabulka č.11).

Dále se při popisu výsledků výzkumu zaměřím na pocit, který může učitelé při setkání se šikanou dodat sílu k jejímu řešení, a to na pocit odhodlání. Dle výsledků výzkumu existuje silný vztah mezi silou odhodlání (o49), jež si můžeme představit jako vnitřní sílu bojovat se šikanou, a utvářením postupu řešení šikany

na míru dané třídy (o15). Respondenti, kteří ve svém prožívání pozorovali odhodlání, také přizpůsovali stanové kroky v plánu klimatu třídy (o16) a jejich počínání odpovídala i snaha, aby se žáci během řešení šikany cítili ve třídě bezpečně a dobře (o20). Korelační koeficient 0,406 také ukazuje na poměrně významný vztah mezi mírou odhodlání a promluvením se všemi žáky o jejich vlastních pocitech a prožívání (o22). Míra odhodlání je také spjata s menšími obtížemi promluvit s žáky i jejich rodiči v závěru řešení šikany o tom, co se událo, (o25).

Neméně zajímavé je také zažívání hrdosti při řešení šikany (o50). Hrdost pro mne představuje jakési sebeocenění a odměnu, ale také možnou zpětnou vazbu o vlastním postupu řešení šikany. Respondenti, kteří pociťovali hrdost vyšší intenzity, odpovídali, že jejich počínání při řešení šikany dominovala snaha odhalit a potrestat viníka a dosažením tohoto cíle rychle vyřešit šikanu (o19). Významný vztah je také mezi zaznamenanou hodnotou prožívané hrdosti a tvrzením, zda respondenti měli obtíže promluvit s žáky i jejich rodiči o proběhnuté situaci (o25). Ten nabývá hodnoty 0,569, a říká, že respondenti, kteří neměli obtíže s nimi promluvit, zažívali při řešení šikany hrdost ve vyšší míře, a ti, kteří tyto obtíže měli, hrdost pociťovali jen málo. Respondenti, jejichž počínání odpovídalo, že se styděli požádat kolegy o pomoc a podporu (o32), prožívali menší hrdost. Zatímco respondenti, kteří se při řešení šikany cítili jistě (o35), pociťovali větší hrdost. Této závislosti odpovídá korelační koeficient 0,492.

Jedním z dotázaných prožitků byl také pocit kontroly nad situací (o51). Respondenti, kteří tento pocit označili za silný, také častěji vytvářeli plán řešení šikany s přihlédnutím k povaze agresora a oběti šikany (o17). Tento vztah je středně silný (korelační koeficient 0,390 a nese zajímavou informaci. Pro respondenty, kteří zažívali větší pocit kontroly při řešení šikany, také nebylo těžké s žáky o šikaně a celé situaci mluvit (o23). Velmi silný vztah (korelační koeficient -0,579) existuje mezi silně pociťovanou kontrolou a tím, že se respondenti nestyděli poprosit své kolegy o podporu a pomoc při řešení šikany (o32). Na tomto místě je třeba zdůraznit, že se můžeme jen domnívat, zda spolupráce, pomoc i podpora kolegů je příčinou prožívání toho, že respondent má vše pevně v rukou. Nebo zda je tomu přesně naopak či jinak. Tento vztah by bylo třeba dále prověřit z hlediska příčinnosti. Pociťování intenzivnější kontroly nad situací při

řešení šikany také odpovídá subjektivní posouzení respondentova počínání, při kterém se cítil jistě (o35).

Zajímavé jsou také výsledky hledání vztahu mezi otázkou, zda se respondent při řešení šikany považoval za začátečníka a paletou jeho vlastního prožívání (viz Tabulka č.12). Souvisí učitelův dojem, že je začátečník, s pocity při setkání či při řešení šikany? Silný vztah mezi tímto pohledem na sebe sama v době řešení šikany a mírou pocíťování pedagogického selhání (o41), je potvrzen korelačním koeficientem 0,535, jenž značí, že učitelé považující se za začátečníka silněji prožívají pocit vlastního selhání v učitelské profesi. Opačně působí toto sebehodnocení či sebepojetí v případě pocíťování odhodlání. Respondenti, jenž se považovali za začátečníky v době setkání se šikanou, v nižší míře pocíťovali odhodlání bojovat s ní (o49).

Ptáme-li se, zda učitelovo prožívání nějakým způsobem souvisí s pověřením, aby on sám šikanu ve třídě řešil, dozvíme se, že existuje vztah mezi touto úlohou a prožívaným klidem. Vzájemný vztah, vyplývající z údajů respondentů je však překvapující, jeho hodnota je 0,425 (viz Tabulka č.12). Úloha „řešitele“ šikany tak tedy odpovídá prožívání intenzivnějšího klidu při samotném řešení. Jedním ze zajímavých zjištění, které bych také ráda zmínila je vztah mezi osobní zkušeností učitele se šikanou z vlastních školních let a prožívaným pocitem zklamání. Korelační koeficient vypovídá o těsnosti tohoto vztahu hodnotou -0,347, což znamená, že respondenti, kteří se šikanou setkali v roli žáka, zažívají později jako učitelé méně intenzivní zklamání (viz Tabulka č.12).

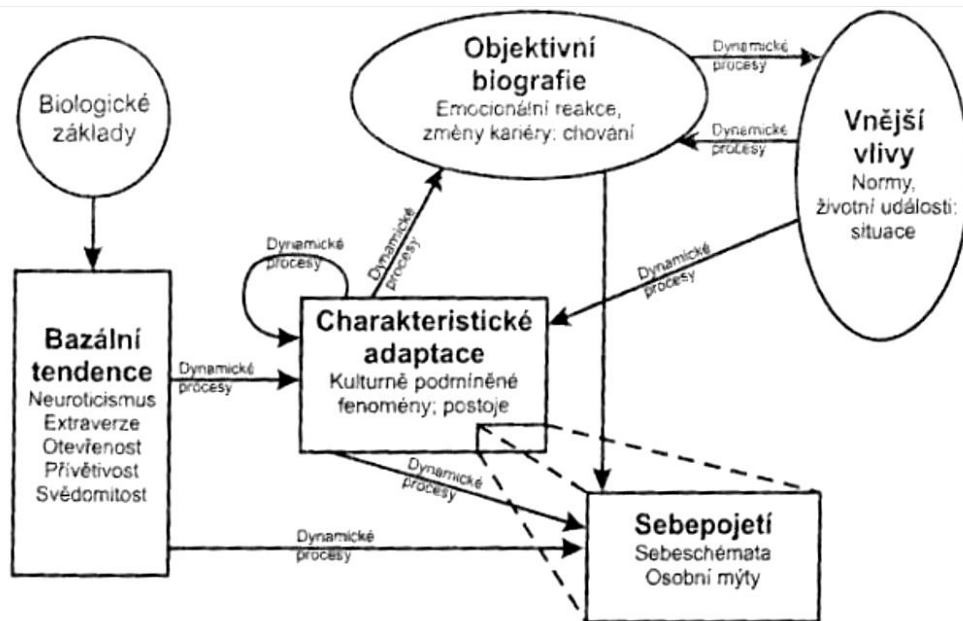
Tabulka č.12 Korelace pocity a některé okolnosti setkání se šikanou

Otázka		Začátečník	Řešil šikanu	Osobní zkušenost
o36	Pearson Correlation	-,120	-,137	,185
strach	Sig. (2-tailed)	,528	,472	,328
	N	30	30	30
o37	Pearson Correlation	,131	,163	,147
nejjistota	Sig. (2-tailed)	,491	,391	,439
	N	30	30	30
o38	Pearson Correlation	-,140	,021	,171
napětí	Sig. (2-tailed)	,461	,912	,366
	N	30	30	30
o39	Pearson Correlation	,228	-,229	,062
bezmoc	Sig. (2-tailed)	,226	,224	,745

	N	30	30	30
o40	Pearson Correlation	,207	-,280	,169
provinění	Sig. (2-tailed)	,273	,133	,373
	N	30	30	30
o41	Pearson Correlation	,535(**)	-,108	,146
selhání	Sig. (2-tailed)	,002	,571	,442
	N	30	30	30
o42	Pearson Correlation	-,195	,033	-,169
překvapení	Sig. (2-tailed)	,303	,863	,372
	N	30	30	30
o43	Pearson Correlation	-,313	,425(*)	-,256
klid	Sig. (2-tailed)	,092	,019	,173
	N	30	30	30
o44	Pearson Correlation	,064	,332	-,156
vyrovnanost	Sig. (2-tailed)	,738	,073	,410
	N	30	30	30
o45	Pearson Correlation	-,271	-,046	-,347
zklamání	Sig. (2-tailed)	,147	,808	,060
	N	30	30	30
o46	Pearson Correlation	,000	-,258	-,047
vzteky	Sig. (2-tailed)	1,000	,169	,807
	N	30	30	30
o47	Pearson Correlation	-,174	-,195	,039
stud	Sig. (2-tailed)	,359	,302	,839
	N	30	30	30
o48	Pearson Correlation	-,090	-,245	-,221
sebejistota	Sig. (2-tailed)	,635	,191	,240
	N	30	30	30
o49	Pearson Correlation	-,396(*)	,267	-,361(*)
odhodlání	Sig. (2-tailed)	,030	,154	,050
	N	30	30	30
o50	Pearson Correlation	-,094	-,048	,175
hrdost	Sig. (2-tailed)	,623	,800	,356
	N	30	30	30
o51	Pearson Correlation	-,190	-,016	,022
kontrola	Sig. (2-tailed)	,316	,932	,908
	N	30	30	30

Příloha č.27

Obrázek č. 1 Model systému osobnosti na základě pětifaktorové teorie osobnosti



(Zdroj: Hřebíčková, 2011)

Anotace

Tato diplomová práce pojednává o vztahu mezi osobností učitele, jeho prožíváním a postupem řešení šikany. Teoretická část této práce se nejprve zabývá obecně osobností jedince a rysovými přístupy k ní, které představují východiska pro výzkum této diplomové práce. Poté pojednává o osobnostních vlastnostech učitele, typologiích osobnosti učitelů a specifické roli osobnosti učitele ve vyučování, o výchovných a vyučovacích stylech i učitelově pojetí výuky a žáků, vycházejících z jeho osobnosti. Tato část práce se také věnuje problematice šikany. Cílem empirické části této práce je zjistit, zda existuje vztah mezi osobnostními vlastnostmi učitele a jeho vlastním prožíváním při setkání se šikanou nebo postupem při řešení šikany.

Klíčová slova: Osobnost - osobnost učitele - šikana - prožívání

Abstract

This thesis deals with the relationship between the teacher's personality, his experience and approach to dealing with bullying. The theoretical part of this paper first discusses the personality in general and personality traits, which are the starting point for the research of this thesis. Next, it discusses individual characteristics of teachers, the typology of teacher's personality and the specific role of the teacher's personality in the classroom, educational and teaching styles as well as the teacher's approach to teaching and students, based on his personality. This part of the thesis also deals with the issue of bullying. The aim of the empirical part of this study is to determine whether or not there is a relationship between a teacher's personality traits, his own feelings and his approach to dealing with bullying.

Key words: Personality - personality of the teacher - bullying - experience

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno a příjmení autora/ky: Bc. Barbora Straková

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie

Název práce: Vztah mezi osobností učitele, jeho vlastním prožíváním a postupem při řešení šikany ve školní třídě

Počet stran (bez příloh): 92

Celkový počet stran příloh: 39

Počet titulů české literatury a pramenů: 62

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 5

Počet internetových odkazů: 0

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Janotková

Rok dokončení práce: 2014

**Posudek vedoucí diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studentky: Bc. Barbora Straková

Obor studia: jednooborová psychologie

Název práce: Vztah mezi osobností učitele, jeho vlastním prožíváním a postupem při řešení šikany ve školní třídě

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Janotková

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 92

Počet stránek příloh: 39

Počet titulů v seznamu literatury: 67

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

		x		
--	--	---	--	--

Oborová příléhavost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	x			
--	---	--	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	x			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	x			
--	---	--	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

		x		
--	--	---	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

		x		
--	--	---	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

	x			
--	---	--	--	--

Naplnění cílů práce

	x			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	x			
--	---	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

	x			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

	x			
--	---	--	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

	x			
--	---	--	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Můžete nás obeznámit s výsledky výzkumu? Splnil Vaše očekávání? Objevilo se něco nového, překvapivého?

Co Vás vedlo k výběru tématu?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Studentka ve své diplomové práci „Vztah mezi osobností učitele, jeho vlastním prožíváním a postupem při řešení šikany ve školní třídě“ pojednává na začátku v teoretické části obecně o osobnosti a rysovými přístupy k ní, které představují východiska pro výzkum dané práce,

V ostatních kapitolách obeznamuje o osobnostních vlastnostech učitele, typologiích osobností učitele a v neposlední řadě o specifické roli osobnosti učitele ve vyučování i výchově. Neodmyslitelnou je kapitola pojednávající o problematice šikany.

Teoretická část je zpracovaná precizně, s použitím odborné literatury na dané téma, jak české tak zahraniční.

Kapitoly na sebe plynule navazují, odborný text je čtivý a dává ucelený vhled do problematiky.

V praktické části práce studentka jasně formuluje výkumný problém, cíle i hypotézy. Obeznamuje s výběrem výkumných metod. Praktická část je ukončená přehlednými závěry výzkumu a diskuzí, ve kterých studentka proukazuje porozumění tématu v návaznosti na teoretický základ.

Studentka přeukázala výraznou samostatnost a odborný vhled při přípravě teoretické části i následné realizaci výzkumu a jeho zpracování. Bylo znát, že je to pro ní téma zajímavé a přínosné.

Z obsahového i formálního hlediska práce splňuje požadavky kladené na diplomovou práci a doporučuji k obhajobě.

Navrhovaná klasifikace: výborně



Datum, podpis: 5.9.2014

**Posudek oponenta diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studentky: Bc. Barbora Straková

Obor studia: Psychologie

Název práce: Vztah mezi osobností učitele, jeho vlastním prožíváním a postupem při řešení šikany ve školní třídě

Oponent práce: Mgr. Lucie Vacková

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 92

Počet stránek příloh: 39

Počet titulů v seznamu literatury: 67

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Oborová přiléhavost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	x			
--	---	--	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	x			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	x			
--	---	--	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	x			
--	---	--	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

	x			
--	---	--	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

x				
---	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

	x			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	x			
--	---	--	--	--

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Návaznost kapitol a subkapitol

	x			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

	x			
--	---	--	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

	x			
--	---	--	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

- 1) Vysvětlete, jakým způsobem může ovlivňovat neuroticismus učitele klima školní třídy.
- 2) Navrhněte možnosti řešení osobnostního rozvoje studentů pedagogiky v rámci jejich vysokoškolské přípravy.
- 3) Zvažujete účast v dalším výzkumu šikany a studium Phd.?

Celkové zhodnocení (klady a nedostatky):

Autorka diplomové práce se zabývá významným a aktuálním společenským tématem, vztahem mezi osobností učitele/učitelky a uplatněným postupem při řešení šikany, s níž se během praxe setkal/a.

Diplomové práce je velmi důkladně a celostně propracována po stránce formální, obsahové, gramatické. Autorka prokázala schopnost kreativního myšlení vyjevujícího se v propojení teorie s praxí. Oceňuji zejména její schopnost sebekritického odstupů a reflexe v závěru práce.

Obsahová stránka DP bytostně poukazuje na autorčino hluboké zaujetí věcí samou.

Diplomovou práci doporučuji k publikaci.

Autorce DP pak pokračovat v Phd. studiu na Karlově Univerzitě.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: výborně

Datum, podpis: 10. 9. 2014

Mgr. Lucie Vacková