
ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PSYCHOLOGIE

SEBEPOJETÍ UČITELE NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Adéla Pangrácová

Učitelství pro základní školy, obor Učitelství pro I. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Vladimíra Lovasová, Ph.D.

Plzeň 2023

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Sebepojetí učitele na 1. stupni ZŠ“ vypracovala samostatně a s použitím uvedené literatury a pramenů.

V Plzni, dne 18.4.2023

.....

Adéla Pangrácová

Poděkování

Dovoluji si poděkovat vedoucí mé diplomové práce Mgr. Vladimíře Lovasové, Ph.D., za její trpělivý přístup, cenné rady a věcné připomínky během vypracování diplomové práce.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	6
ÚVOD	7
1 SEBEPOJETÍ.....	9
1.1 CHARAKTERISTIKA SEBEPOJETÍ	9
1.1.1 Téma sebepojetí	9
1.1.2 Sebeúcta	14
1.1.3 Sebeúčinnost	15
1.1.4 Sebevědomí.....	17
1.2 ZDROJE A SLOŽKY SEBEPOJETÍ.....	17
1.3 HISTORICKÉ PŘÍSTUPY SEBEPOJETÍ	19
1.4 METODY MĚŘENÍ SEBEPOJETÍ A JEHO SLOŽEK	22
1.5 FAKTORY UTVÁŘEJÍCÍ SEBEPOJETÍ	23
1.5.1 Vliv rodiny na utváření sebepojetí.....	24
1.5.2 Vrstevnická skupina.....	25
1.5.3 Psychická odolnost	26
1.5.4 Pohybová aktivita	27
1.5.5 Deprese a depresivní stavy	28
1.5.6 Coping.....	29
1.6 VÝZKUMY SEBEPOJETÍ.....	30
1.6.1 An analysis of the relationships between teacher efficacy, teacher self-esteem and orientations to seeking help.	30
1.6.2 Rozdíly sebepojetí u dětí a adolescentů České republiky podle pohlaví a věku.....	31
1.6.3 Teachers' self-concept and valuing of learning: relations with teaching approaches and beliefs about students.....	32
1.6.4 Role of Self-Esteem and General Self-Efficacy in Teachers' Efficacy in Primary Schools.....	33
2 UČITEL.....	35
2.1 CHARAKTERISTIKA UČITELSKÉ PROFESE	35
2.2 UČITEL Z LEGISLATIVNÍHO HLEDISKA.....	38
2.3 POZICE A ROLE UČITELE	41
2.4 UČITEL JAKO OSOBNOST	43
3 SEBEPOJETÍ UČITELE NA 1. STUPNI ZŠ.....	46
3.1 CÍLE VÝZKUMU A FORMULACE HYPOTÉZ	46
3.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR	47
3.3 POUŽITÉ METODY	49
3.4 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ.....	51
3.4.1 Self-Esteem.....	52
3.4.2 Self-Efficacy	58
3.5 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY	64
3.6 ODBORNÁ DISKUSE ZÍSKANÝCH VÝSLEDKŮ	65
ZÁVĚR	68
RESUMÉ.....	71
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	72

SEZNAM GRAFŮ	77
PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

CNS – centrální nervová soustava

Úvod

K roku 2018 v České republice vzdělávalo novou generaci žáků na 64 tisíc učitelů a další tisícovky se pro vstup do edukačního systému každoročně rozhodnou. Proč se ale tolik mladých lidí každoročně rozhodne dát se na velmi namáhavou a psychicky náročnou kariéru pedagoga? Proč si raději nezvolí lépe finančně ohodnocenou práci s psychicky méně náročnými situacemi? (Český statistický úřad, 2018)

Odpověď na tuto otázku není ani zdaleka tak náročná, jak by se na první pohled mohla zdát. Jde především o potřebu těchto lidí, kteří se rozhodnou vkročit na kariéru pedagoga za účelem vykonávat něco dobrého a prospěšného pro lidstvo, být užitečným a zanechat po sobě dobře vykonanou práci ve formě předání poznatků novým generacím. Právě tyto aspekty jsou, myslím si, nejdůležitějším faktorem pro výběr učitelské profese. Ne nadarmo se říká, že být učitelem je posláním, zároveň cestou a též velmi hledaným cílem. Být učitelem znamená celoživotní úkol a také celoživotní vzdělávání nejen dětí, ale také sebe samých.

Tato profese je ovšem z mnohých pohledů velmi náročná a jedním takovým aspektem může být to, že je velmi hojně komentovaná ze strany laické veřejnosti i ze strany odborníků. V naší práci ale nepůjde ani o jeden tento vhléd, jelikož se budeme zaměřovat na to, jak učitelé vnímají právě sami sebe ve své profesi. Důležitým hlediskem každého učitele je míra jeho sebepojetí. To by u této profese mělo být kladné, nikoli záporné. Jen ten, kdo pozná sám sebe a přijme sebe takového, jaký je, může kvalitně vzdělávat jiné osoby a také se profesně a osobnostně vyvíjet na správné úrovni. Protože, jak jsem již zmínili, správný učitel nikdy neustrne na jednom místě, nýbrž se neustále vyvíjí, posouvá a vzdělává.

Vlastní kladné sebepojetí je pilířem k tomu, aby mohl pedagog vykonávat svoji práci správně a s chutí a předešel tak psychickým problémům nebo třeba syndromu vyhoření. Každý pedagog, a obzvláště ti začínající, si během své praxe postupně tvoří vlastní pedagogickou identitu, ke které je nezbytné vlastní kladné přijetí. Během svého studia a souvislých praxí napříč různými školami jsem měla možnost poznat spoustu učitelů. Na některých z nich bylo po bližším seznámení patrné, že jejich úroveň sebepojetí je velmi nízká a v několika případech souvisela také s nízkou hodnotou sebeúcty a sebepřijetí. Je složité, aby pedagogové, kteří ačkoliv jsou po odborné stránce velmi dobře vybavení,

kvalitně vychovávali a byli vzorem svým žákům, když jim schází jedny z klíčových kompetencí – kladné sebezpětí a přiměřená sebedůvěra.

Cílem mé práce je tedy popsat míru úrovně sebezpětí učitelů na prvním stupni základních škol a také odhalit míru souvislostí mezi sebezpětím a dalšími aspekty/faktory, jakými jsou například délka praxe, věk či existence vlastních dětí. Ve své diplomové práci jsem zvolila kvantitativní metodu sběru dat, konkrétně dotazníkové šetření. Celkem jsem získala informace od 60 učitelů základních škol.

Práce je členěna na teoretickou a praktickou část, kde každá z těchto částí je rozdělena do několika kapitol. Teoretická část se dělí na dvě velké kapitoly – sebezpětí a učitel. Kapitola sebezpětí se člení na mnoho menších podkapitol. V podkapitole charakteristika sebezpětí se zabývám základním vymezením pojmů sebezpětí, sebeúcty, sebeúčinnosti a sebevědomí. Ve druhé podkapitole zdroje a složky sebezpětí rozdělíme sebezpětí na složky a oblasti. Složkami sebezpětí mohou být reálné já, vnímané já, ideální já a prezentované já. Oblastmi jsou pak tělesné sebezpětí, psychické sebezpětí, sociální sebezpětí a majetnická oblast sebezpětí. Podkapitola historické přístupy sebezpětí seznamuje s psychology, kteří se tématem sebezpětí zabývali a popisuje jejich poznatky a názory. Podkapitola metody měření sebezpětí a jeho složek popisuje různorodé metody, které lze použít pro měření míry sebezpětí nejen u učitelů, ale u všech lidí. Další podkapitola, faktory utvářející sebezpětí, seznamuje čtenáře s vybranými faktory, které ovlivňují formování sebezpětí. Poslední podkapitolou z první kapitoly jsou výzkumy sebezpětí, kde jsou uvedeny výzkumy, které byly vypracované na téma sebezpětí a seznamují čtenáře s novými pohledy na toto téma. Druhá kapitola, učitel, je taktéž členěna do několika podkapitol, kde první z nich je charakteristika učitelé profese. Tato kapitola nás seznamuje s tím, kdo vlastně ten učitel je, jaké jsou jeho povinnosti a jaká je náplň jeho práce. Druhá podkapitola, učitel z legislativního hlediska, seznamuje s tím, koho všeho lze nazvat pedagogickým pracovníkem a jaká mají učitelé práva a povinnosti. Další kapitola se nazývá pozice a role učitele a pojednává o tom, že učitel má roli nejen vyučovací, ale také výchovnou a jak se mění nároky kladené na učitele. Poslední kapitolou je učitel jako osobnost, která jmenuje některé z povahových rysů, které by měl učitel mít, aby mohl správně vykonávat povolání učitele.

Následuje část praktická, která je rozdělena taktéž na několik kapitol, kterými jsou cíle výzkumu a formulace hypotéz, výzkumný soubor a použité metody, popisná statistika, Self-Esteem, Self-Efficacy, odpovědi na výzkumné otázky a odborná polemika.

1 SEBEPOJETÍ

1.1 CHARAKTERISTIKA SEBEPOJETÍ

Hlavním tématem této diplomové práce je sebepojetí, a tak bychom se na tento pojem měli podrobněji zaměřit. V psychologii se lidé často setkávají s tím, že každý pojem má velké množství definic, které se od sebe více či méně liší. Je tomu tak proto, že každý autor zkoumá danou problematiku z jiného úhlu pohledu, a tak k tématu přistupuje individuálně s jinými vstupními informacemi. Proto, chceme-li se zabývat jakýmkoli pojmem, musíme jej nejprve definovat, vymežit.

Takto tomu je u většiny pojmů ze světa psychologie, a ani v případě sebepojetí tomu nebude jinak. Nyní se seznámíme s některými vybranými definicemi a vymezením sebepojetí od různých autorů.

1.1.1 TÉMA SEBEPOJETÍ

Úvodem bychom se měli zamyslet nad samotným vymezením pojmu sebepojetí. V následujících stránkách budu postupně předkládat pohledy různých autorů vědeckých publikací na vymezení sebepojetí tak, jak jej vnímají různí autoři ať už čeští nebo zahraniční.

Sebepojetí lze nejnázve vysvětlit jako postoj jedince k sobě samému. Zasaňuje do několika oblastí psychologie, například do pedagogické nebo vývojové. Sebepojetí má, tak jako každý jiný postoj, tři základní složky. Těmi jsou složka kognitivní, složka emocionální a složka konativní. Do kognitivní složky se řadí sebepoznání a sebehodnocení. Do složky emocionální lze zařadit sebepřijetí a sebeúctu. Do složky konativní pak patří seberealizace. (Kohoutek, 2001, s. 100)

Podobně sebepojetí rozděluje ve své knize i Blatný, který sebepojetí popisuje jako „*souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová*“. (Blatný, 2003, s. 92) Sebepojetí je dle jeho názoru takovou mentální reprezentací sebe sama. Je tomu tak proto, že je formováno jak prostředím, ve kterém se jedinec nachází, tak i zkušenostmi, které si prožil. Blatný rozlišuje hned tři aspekty, podle kterých může být sebepojetí chápáno:

- kognitivní aspekt;

-
- afektivní aspekt;
 - konativní aspekt.

Aspekt kognitivní se na sebepojetí dívá z pohledu jeho struktury a obsahu. Aspekt afektivní zkoumá emocionální vztah, který má člověk vůči své osobě. Třetí aspekt, konativní, pojednává o vlivu motivace pro funkci sebepojetí, kterou jedinci můžou nejlépe pozorovat při seberegulaci chování každého člověka. (Blatný, Plháková, 2003, s. 105–126)

S dalším zajímavým pohledem na téma sebepojetí přišel Shavelson, který jej rozdělil hierarchicky. Na samý vrchol dle jeho studie patří obecné generalizované sebepojetí, které dále rozdělil na školní akademické sebepojetí a neakademické sociální, emocionální a fyzické sebepojetí. I tyto typy lze dále dělit. Školní sebepojetí se dělí na konkrétní školní předměty, na kterých dále závisí chování jedince a hodnocení tohoto chování při různých situacích. Sociální sebepojetí zahrnuje jak vrstevníky, tak významné druhy chování jedince v různých situacích, ve kterých se zrovna nachází. Emocionální sebepojetí pak zahrnuje jednotlivé emoční stavy jedince. Poslední fyzické sebepojetí pak obsahuje fyzický vzhled jedince a jeho fyzické schopnosti. (Shavelson a kol., 1976 in Konečná, 2010, s. 47–54)

Self-koncept neboli sebepojetí je jedním z hlavních témat Rogersovy psychologie a autor sám jej popisuje jako: *„Organizovaný, konzistentní pojmový gestalt, který je složený z vjemů charakteristik „Já“ nebo „Mě“ a z vjemů vztahů „Já“ nebo „Mě“ vůči druhým lidem a vůči různým aspektům života spolu s hodnotami, jež jsou s těmito vjemy spojené.“* (Rogers, 1998, s. 34).

Carl Rogerse o sebepojetí řekl například, že *„Sebepojetí je hypotetickým konstruktem a vymezujeme je především jako relativně stálý a ucelený, současně však měnící se vztah lidského jedince k sobě samému i k subjektivně důležitým skutečnostem jeho života.“* (Rogers, 1998 in Wedlichová, 2008, s. 44).

Papica zase ve své knize říká: *„Sebepojetí je složitým konstruktem implikujícím kognitivní strukturu, ač ne výlučně pozůstávající z verbálně nebo sémanticky zakódovaných generalizací... Tato zevšeobecnění zahrnují vlastnosti, schopnosti, vědomosti, hodnoty, postoje a sociální role, všechno, čím se subjekt definuje a zhodnocuje“* (Papica, 1985, in: Blatný, Osecká, Macek, 1993, s. 445).

„V nejširším smyslu je sebepojetí percepcí sebe samého. Tyto percepce jsou formovány prostřednictvím zkušenosti s prostředím... a jsou ovlivněny zvláště posílením z prostředí od významných druhých.“ (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976, str. 411).

Smékal popsal, že sebepojetí je základním kamenem pro utváření jájství člověka. Obsahuje všechny názory na sebe sama, na své uplatnění v životě a všechny pocity, skrze něž prožíváme v životě pocity spokojenosti ale i nespokojenosti s vlastní osobou. Také to, jakou sami v sebe máme důvěru, míru sebeúcty, ale i to, jaký vliv vyvíjíme na druhé lidi. (Smékal, 2007, s. 341–342)

Téma sebepojetí, a témata s ním související, jako například sebeřízení, patří mezi velmi důležité otázky při zkoumání vztahu k sobě samému. Společně spolu souvisejí a skládají se ze tří komponent:

- 1) sebepoznání;
- 2) sebecit;
- 3) sebehodnocení. (Helus, 2015, s. 57)

Sebepojetí je velmi komplexní pojem, který závisí na spoustě aspektů – na osobnosti člověka, na zvládnutých úspěších, na jedinci známých názorech druhých lidí, na postojích, na jeho zdravotním i psychofyziologickém stavu jedince, na vnějších podmínkách působících na člověka, na sociálních vlivech a na životním stylu jedince. (Čáp, Mareš, 2007)

Sebepojetí tak nezahrnuje pouze zamyšlení „Kdo jsem teď a tady?“, ale nabízí nám otázky ve smyslu kým se mohu stát, kým se chci stát, co pro to dělám a jsem ochotný udělat, jaké jsou moje možnosti a silné stránky. Sebepojetí tedy není stavěno na hesle „Já musím!“, ale na hesle „Já chci!“. Jen to, čeho chceme dosáhnout, dokáže pozitivně ovlivnit naši vnitřní motivaci a naši seberealizaci k tomu, abychom vhodně ovlivnili i naše chování a jednání. (Kohoutek, 2001, str.100)

Vágnerová má za to, že hlavním tvořitelem našich představ a soudů o sobě samém je tzv. Self, které v této roli plní jak složku subjektu, tak i objektu. Subjekt zde můžeme vnímat jako aktivního činitele, kdežto objekt vnímáme jako receptor. Vágnerová rozdělila sebepojetí do několika složek, kterými jsou:

- *Sebehodnocení*, které apeluje na společenské normy, na srovnávání jedince s ostatními lidmi a s tzv. ideálním Já.

-
- *Sebedůvěra a sebeúcta*, kde sebedůvěra hraje klíčovou roli pro motivaci člověka, pro dosahování jeho cílů. Je důležitá pro úspěšnost člověka v jeho životě, jelikož lidé s vyšší sebedůvěrou mají lepší pojem o svých vlastních schopnostech a kvalitách a věří sami v sebe.
 - *Sebeláska*, která je důležitá k tomu, abychom k naší vlastní osobě chovali kladný citový vztah a dosáhli tak sebepřijetí. (Vágnerová, 2007, s. 255–258)

Psycholog David Fontana říká, že abychom mohli definovat sebepojetí, musíme si nejdříve vymezit pojem “já“. Ve své knize *Psychologie ve školní praxi*, kde popisuje, že lidé jen velmi málo vědí, jak sami sebe popsat, jak sami sebe vnímat. Celkově tyto problémy sahají ještě hlouběji, a to konkrétně v ten problém, že ve skutečnosti sami o sobě lidé tolik nevědí. Při popisu, kdo jsem já, váhají, zda “já“ zahrnuje pouze jejich tělo, nebo jejich myšlenky, jejich city nebo jsou to všechny tyto věci spojené v jeden celek. (Fontana, 1997, s. 244)

Fontana se navíc domnívá, že prožitek samostatného a plně utvořeného “já“ se vyvíjí až kolem třetího roku života jedince. Do tohoto stádia nejsou tito jedinci schopni vnímat sebe a přemýšlet nad sebou samým jako o komplexně vyvinutých organismech s hotovými obrazy a postoji. Mají své potřeby a vyžadují, aby byly uspokojeny, avšak nevnímají se jako jednotliví lidé s vlastními potřebami. Kolem zmiňovaného třetího roku života si děti začínají uvědomovat svoji individualitu, svoje potřeby, svoji existenci a ve většině případů děti v této fázi procházejí tzv. obdobím negativismu či prvního vzdoru. Uvědomují si, že i ony samy mají svůj názor a snaží se prosazovat svoji samostatnost. Velmi často tak od dětí v tomto věku vidíme k většině situacím postoj „*Já jsem já a nebudu dělat to, co ty mi říkáš!*“. (Fontana, 1997, s. 246)

Termín *jájství* používá ve své publikaci také psycholog Zdeněk Helus, který uvádí, že jako JÁ jsme zodpovědní sami za sebe a své činy a také, že máme potřeby se někým stát a něco dokázat. Uvedl, že pojem JÁ pod sebou skrývá hned tři navzájem provázané složky, a to zaprvé že jedinec je sám subjektem, zadruhé že jedinec si vytváří sám své sebepojetí a zatřetí že jedinec od druhých předpokládá, že jej budou respektovat. Helus popisuje, že sebepojetí patří mezi jedny z nejzákladnějších aktů jedinců z hlediska praktického. Když se totiž rozhodujeme, do které situace jít a do které raději ne, musí si člověk ujasnit, co je v jeho silách a co nikoliv. V tomto nám právě pomáhá sebepojetí, které reguluje naše jednání. (Helus, 2011, s. 184)

Sebepojetí lze jinými slovy nazvat také jako sebepoznání, sebehodnocení či sebecit. Helus popisuje, že sebepoznání je jakási snaha člověka orientovat se ve své vlastní osobnosti a vlastním bytí. Jedinec se snaží o sobě zjistit co nejvíce důležitých informací, například jaké jsou jeho schopnosti a kvality. Také se stará o to, aby v očích druhých vypadal dobře a aby byl společností přijat. Skrze sebepoznávání si člověk může klást otázky, zda je dost dobrý, jelikož ve svém sebepojetí činíme závěry právě z vlastních výsledků ale také z názorů a postojů druhých vůči naší osobě. Některé momenty, které člověku pomáhají formovat sebepojetí vlastní osobnosti, nás mohou ovlivnit buď dlouhodobě či krátkodobě. Také se může jednat o ovlivnění pozitivní či negativní. Jako příklad dlouhodobého pozitivního momentu si můžeme představit například výborně zvládnutou maturitní zkoušku, která nám dodá sebevědomí k podání přihlášky na prestižní vysokou školu. Při tomto sebepoznávacím momentu musíme být ovšem opatrní, jelikož naše schopnosti nemusejí být na takové úrovni, abychom poté zvládli samotné studium na vysoké škole. Příkladem dlouhodobého negativního momentu ovlivňujícího naše sebepojetí může být například nevěra z partnerovy strany, která v jedinci může probudit pocit, že není pro okolí dost dobrý a že není schopen si udržet fungující vztah. (Helus, 2011, s. 185–186)

Nutno si uvědomit, že sebepojetí není vrozené a že se během života neustále mění. Působí na něj velká spousta faktorů jako věk, zkušenosti, vztahy s lidmi, náročné životní situace a změny v životě, naše rozhodnutí a naše cíle, touhy a priority. Jak napsal Helus ve své knize *„To, jak se sebepojetí utváří, jaké aktuálně je, co v něm dominuje, může dalekosáhle ovlivnit naše psychické rozpoložení, naše jednání i vztahy s lidmi. Sebepojetí nás může jak aktivizovat a přispívat k rozvoji osobnosti, úspěchu a výkonu, tak i deaktivovat a naše vyhlídky uspět podstatně snižovat. Má vliv na naše zdraví a na naši odolnost vyrovnávat se s náročnými životními situacemi.“* (Helus, 2011, s. 190)

Již byl objasněn fakt, že sebepojetí je určitý proces, který se neustále vyvíjí, mění a formuje. Dalo by se tedy říci, že sebepojetí je výsledkem sociálního učení a učení v sociálních interakcích. S tímto faktem souvisí to, že základy formování vlastního sebepojetí mají kořeny již v raném dětství. Nejvlivnějšími faktory na formování sebepojetí u malých dětí jsou zajisté rodiče, potažmo jiní příbuzní. Je tomu tak z toho důvodu, že s dítětem tráví většinu času, dítě od nich přebírá postoje, názory ale i pravidla a normy, které poté v životě zastává a dodržuje. S přibývajícím věkem jim jako faktor, který se

podílí na utváření sebepojetí, přibývá učitel. Tyto faktory s dítětem přechází od raného věku až k období adolescence, kde se přidává další faktor, a to faktor vrstevníků. Dítě se tak v určitém stádiu života nachází v prostředí, kde na něj působí hned tři významné faktory: rodina, učitel, vrstevníci. Tento stav se mění v momentě, kdy se jedinec stává dospělým a působí na něj nové vlivy, a to vlivy z příchodu do zaměstnání. S tímto jsou velmi často spojeny i další faktory, a to prohlubování partnerských vztahů a zakládání rodiny. (Blatný, Plháková, 2003, s. 116–119)

1.1.2 SEBEÚCTA

Jak již bylo nastíněno, sebepojetí se skládá z několika složek, kdy jednou z nich je například Self-Esteem, kterou lze přeložit jako sebeúcta. Na začátek nutno vysvětlit, co je to úcta. Úctou se vyjadřuje respekt k určitému objektu či subjektu. Uznává se tím jeho hodnota a smysl. Pokud ovšem jedinec prokazuje určitou dávku úcty sám sobě, hovoříme o sebeúctě, která je hodnotící složkou sebepojetí člověka. (Hartl, 2004, s. 284, 237)

Dalším pohledem na sebeúctu může být ten, že sebeúcta je jednou z ústředních složek sebehodnocení. Sebeúctu lze rozdělit na dva typy:

- internalistickou sebeúctu – závisí na tom, jak si jedinec sám uvědomuje, nakolik se mu daří být úspěšným v plnění a dosahování vlastních cílů;
- externalistickou sebeúctu – závisí na tom, jak nás vnímají ostatní. Tj. jak jsme jimi respektováni, uznáváni a jakou v nich budíme autoritu.

Internalistickou sebeúctu mají velmi rozvinutou převážně lidé, kteří jsou více orientováni na vlastní osobu, na dosahování svých životních cílů a na rozvíjení vlastní osoby. Kdežto externalistickou sebeúctu lze nalézt spíše u jedinců, kteří kladou velký důraz na rozvoj své kariéry a na hmotné výsledky svých činů. (Smékal, 2002, s. 353)

Zajímavou myšlenku na téma sebeúcta zaznamenal německý psychoterapeut Heinz-Peter Röhr, který působí v oblasti psychoterapie na klinice v německém Fredenburgu. Röhr se domnívá, že nejdůležitější a nejpodstatnější věcí, kterou může každý jedinec sám na sobě rozvíjet, je právě sebeúcta. Sebeúctu postavil do kontrastu s několika životními a morálními hledisky života a na tomto základě vyvrátil několik mylných, avšak v populaci velmi rozšířených názorů. Jeho výzkum zkoumal vztah mezi sebeúctou a:

-
- bohatstvím – je samozřejmě možné, a ne tak neobvyklé, že chudoba může být jedna z příčin, proč lidé chovají sami k sobě nízkou sebeúctu, avšak není to pravidlem; musíme si ale uvědomit, že ani dobré materiální zabezpečení nemusí v lidech nutně zajistit vysokou sebeúctu;
 - úspěchem – ani úspěch nemusí být vždy zárukou vysoké sebeúcty, a to ani v případě, že se člověku daří dosahovat jeho vysněných cílů;
 - inteligencí – Röhr poukazuje i na fakt, že jedinci s velmi vysokou inteligencí mohou mít překvapivě velmi nízkou úroveň sebeúcty;
 - mocí – svůj pocit sebeúcty a vlastní hodnoty si někteří lidé snaží dokázat například tím, že velmi cílevědomě usilují o moc a o vládu nad druhými lidmi;
 - dokonalou vizáží – ani dokonalá vizáž a ohromující krása nemusí jedinci zajistit pocit vlastní sebeúcty na vysoké úrovni, jelikož i velké množství lidí, označovaných jako krásní lidé, trpí mnohdy psychickými problémy. (Röhr, 2018, s. 9–16)

Sebeúcta je bezpochyby velmi důležitou vlastností v životě člověka a bez ní by lidé nikdy nemohli dosahovat takových osobních výsledků, kterých jsou každý z nich schopni. Za celý život člověka se sebeúcta formuje a mění v závislosti na jejich prioritách, zkušenostech a cílech.

1.1.3 SEBEÚČINNOST

Self-Efficacy lze do českého jazyka přeložit různě. Gavora a Mareš například ve své knize Anglicko-český pedagogický slovník z roku 1999, překládají Self-Efficacy jako osobní zdatnost. Wiegerová ve své knize Self-Efficacy v edukačních souvislostech tento pojem překládá jako vnímaná osobní zdatnost a Hoskovcová užívá pojmu ve svém výzkumném projektu vzniklém pod Filozofickou fakultou UK v Praze „vnímaná osobní účinnost“. V této práci bude užíván pojem sebeúčinnost jedince.

Velmi významně k vysvětlení pojmu přispěl psycholog Albert Bandura. Pojem Self-Efficacy můžeme dle Bandury přeložit jako sebeúčinnost či také jako vědomí vlastní účinnosti. Self-Efficacy zahrnuje jedincovo vlastní přesvědčení a víru ve své schopnosti

vypořádat se s náročnými životními událostmi. Celé toto je založeno na faktu, že jedinec čerpá ze svých osobních zkušeností. (Blatný, 2010, s. 109)

Self-Efficacy ovšem nelze vnímat jako objektivní zdatnost jedince. Tento pojem vyjadřuje spíše jedincovo osobní vnímání vlastní zdatnosti, které se může ale diametrálně lišit od jeho skutečné zdatnosti. Je zde tedy riziko toho, že jedinec může svoji zdatnost v subjektivním vnímání vzhledem k jeho reálným schopnostem buďto nadhodnocovat, nebo naopak podhodnocovat. Bandura ve svých knihách rozděluje Self-Efficacy na dva stavy, a to na vyšší/vysokou míru Self-Efficacy a na nižší/nízkou míru Self-Efficacy. Jedince tak míra Self-Efficacy ovlivňuje k tomu, jak zvládá řešit úkoly, problémy, náročné životní situace i třeba nové situace. Lidé s vyšší/vysokou mírou Self-Efficacy jsou zpravidla vytrvalejší ve svých cílech a plánech, jsou cílevědomí a pracovití. Je to do velké míry dáno tím, že jsou o svých schopnostech přesvědčeni a věří jim. Pokud v úkolu neuspějí, hledají nové cesty, jak jej zvládnout. Při neúspěchu hledají často chybu v sobě a snaží se ji odstranit. Oproti tomu lidé s nižší/nízkou mírou Self-Efficacy o sobě zpravidla pochybují a nové či obtížné situace a výzvy berou jako hrozbu. Velmi často by byli schopni úkol bez větších obtíží vyřešit a překonat, na místo toho ale více přemýšlí nad překážkami, kterým musí čelit a nad vlastní neschopností úkol zvládnout. (Bandura, 1994, s. 71–78.)

A. Bandura rozdělil zdroje a projevy Self-Efficacy jako:

- zážitek z úspěchu při překonávání těžkostí a z jejich zvládnutí;
- sociální modelování;
- sociální přesvědčení o účinnosti;
- redukce stresu a deprese.

První odrážka pod sebe zahrnuje to, jak je člověk schopen zvládnout nepříjemné a náročné situace. Tyto situace dokáže zvládat sám a s úspěšným koncem. Dokáže se přes nepříznivou situaci přenést, poučit se z ní a mít radost z jejího úspěšného zvládnutí. Druhý projev zahrnuje to, jak se může člověk inspirovat u druhých lidí, kteří úspěšně řeší náročnou situaci. Děje se tak skrze jejich pozorování. Třetí projev, tedy sociální přesvědčení o účinnosti, v sobě zahrnuje úspěšné použití sugesce, přijetí sebe sama a budování pozitivního náhledu na vlastní osobu. Čtvrtým a posledním projevem je redukce stresu a deprese. Tohoto může člověk nejlépe docílit vhodnou psychohygienou, relaxací, péčí o vlastní tělo a pozitivním přístupem k životu. (Bandura, 1997)

A. Bandura ohledně Self-Efficacy také uvádí, že ona vnímaná osobní zdatnost spadá do teorie kognitivního učení a je podle něj ovlivňováno triádou faktorů, kterými jsou:

- chování;
- osobní dispozice;
- vnější prostředí.

Všechny tyto tři složky jsou navzájem propojené a ani jedna nemůže fungovat bez dalších dvou. A právě vírou v sebe sama a vlastní schopnosti je člověk schopen ovlivňovat všechny tři uvedené faktory. (Kebza, Šolcová, 2008)

1.1.4 SEBEVĚDOMÍ

Self-confidence, do českého jazyka přeložené jako sebevědomí, jedinci poskytuje obraz o stupni důvěry v sebe sama a své schopnosti. Na rozdíl od Self-Efficacy ale představuje tuto hodnotu obecně a není specifikováno na konkrétní situace nebo úkoly. Bandura uvádí, že hlavní rozdíl v těchto dvou pojmech vidí právě v jejich pozici v teoretickém systému. Zatímco Self-Efficacy do systému patří všemi charakteristikami, tak Self-Confidence, do něj plně nepatří a užívá se spíše jen jako pojem v hovorovém jazyce. (Bandura, 1997)

1.2 ZDROJE A SLOŽKY SEBEPOJETÍ

Po seznámení se s různými úhly pohledu a různými definicemi sebepojetí lze jasně vidět skutečnost, že sebepojetí se nemůže formovat bez vlivu okolního světa a druhých lidí. Tak, jako prostředí působí na lidi, tak i lidi působí na něj. Ať už v postojích, které zastávají, tak v komunikaci s ostatními lidmi, v jejich chování i v navazování přátelských, rodinných či partnerských vztahů. Je tedy jasné, že z vlastních zkušeností s druhými lidmi a z poznávání druhých poznávají jedinci i sami sebe. Například pokud zjistí, že se jim chování jiného člověka nelíbí a odsuzují je, pak to vypovídá o tom, že na sebe kladou důraz nebýt takoví a chovat se jinak. Naopak, pokud jim nějaká vlastnost u jiného člověka imponuje, pak se sami snaží s touto vlastností ztotožnit a uchovat si ji. Lze tedy říci, že poznáváním ostatních lidí poznáváme i sami sebe.

Smékal přišel s pojmem sebeobraz, nebo také Jájství. Domníval se, že do sebeobrazu patří celostní představa o sobě samém, a to nejen jak sám sebe jedinec vidí, ale i jak si sám sebe uvědomuje, jak se hodnotí a jaký má sám k sobě vztah. Sebeobraz dle něj zahrnuje složky kognitivní i afektivní a člení jej na:

- *reálné já* – která, odráží sebepojetí v reálném pohledu;
- *vnímané já* – které vyjadřuje, jak aktuálně vnímá jedinec sám sebe;
- *ideální já* – které prezentuje to, jaký by chtěl jedinec být;
- *prezentované já* – které reprezentuje to, jak se jedinec popisuje ostatním lidem.

Je nutno poznamenat, že žádný z těchto aspektů nemůže fungovat a působit samostatně, nýbrž na sebe navzájem všechny působí, fungují naráz a dohromady formují samotné sebepojetí každého jedince. (Smékal, 2007, s. 342)

Helus ve své knize Úvod do psychologie rozdělil sebepojetí do několika obsahových oblastí. Ty mohou být buď v rovnováze, tj. na stejné úrovni, nebo může jedna utlačit zbylé do pozadí. První oblastí je tělo, tj. tělesné sebepojetí. Tělesné sebepojetí se mnohdy uvádí jako nejvíc upřednostňované ze všech zbylých oblastí. Doslova jim dominuje. Hlavně bavíme-li se u lidí o období pubescence, stavíme svůj vzhled na první místo. Člověk neustále přemýšlí, zda dobře vypadá, zda v druhých budí dobrý dojem a uznání. O tom, že lidé staví tělesno do popředí, značí i fakt, že si velmi často pokládáme otázky, zda nejsme příliš tlustí, zda nevypadáme staře nebo jestli ostatní nevypadají lépe než my. Úskalím toho, když je tělesné sebepojetí dominující oblastí, mohou být například poruchy příjmu potravy, kdy se jedinci snaží se o vysněnou štíhlou postavu, nebo třeba plastické operace. Druhou oblastí je psychika, tj. psychická kvalita jedince. Pro mnohé jedince je právě tato oblast tou nejdůležitější a nejocenenější. Do této oblasti lze zařadit různé schopnosti, například jak jedinci vycházejí s ostatními lidmi, jak umějí řešit problémy a situace, nebo styl, jakým vystupují. Taktéž sem lze zařadit skutečnost, jak je jedinec pilný, houževnatý, zručný nebo jak moc je spolehlivý. Třetí oblastí je sociální sebepojetí. Tato oblast pojednává o tom, že člověk nikdy nemůže plně rozvinout sebepojetí o sobě bez vlivu ostatních osob. Ať už je to životní partner, rodič, sourozenec, přítel ale i člověk, který nás v životě něčím zklamal. Velký vliv má i to, zda má jedinec své místo v určité sociální skupině: rodině, partě přátel, pracovním kolektivu, náboženském kruhu, v politickém hnutí nebo ve volnočasovém zájmu. Lidé jsou tvorové společenší a náležitost do nějaké skupiny či vztah s ostatními lidmi je pro naši existenci bytostně důležitý. Není proto divu, že pokud jsou lidé z nějaké skupiny vyloučení či pokud jim ze života odejde

milovaná osoba, změni to v negativním stylu i jejich sebepojetí. Čtvrtou oblastí je majetnická oblast, tj. oblast, kterou naplňuje skutečnost toho, že něco člověk vlastní. Tato oblast se podobně jako oblast tělesná může postavit na přední příčku a zastínit oblasti zbylé. Existuje ne jeden člověk, který jako hlavní složku svého sebepojetí vnímá to, co má, co vlastní, co si může dovolit a koupit. Tito jedinci si potrpí na tom, aby svůj majetek dávali světu najevo, ať už se jedná o velký dům, drahá auta či luxusní oblečení a doplňky. Jsou to atributy potřebné k tomu, aby lidem okolo nich ukázali, že oni jsou někdo víc. Poslední pátou oblastí sebepojetí dle Heluse je oblast morálního sebepojetí, zvaná také jako oblast transcendingující či přesahová. V této oblasti jedinec staví vyšší zájmy nad jeho vlastní, a to i za cenu, že musí podstoupit nějakou oběť či znevýhodnění, jako například ohrožení zdraví nebo ztrátu majetku a svobody. (Helus, 2011, s. 188–189)

1.3 HISTORICKÉ PŘÍSTUPY SEBEPOJETÍ

Tato kapitola vyjmenuje některé významné psychology pracující s pojmem sebepojetí. Fontana ve své knize *Psychologie ve školní praxi* píše například o psychologu Carlu Rogersovi, (1902-1987) který významně přispěl k poznání sebe sama skrze formulaci „já jako objekt“. Rogers vypracoval velmi rozsáhlou teorii, ze které je pro pedagogy nejdůležitější část o pojmech *organismus*, *já* a *soulad*. Dle Rogerse, organismus můžeme chápat jako kompletně celého člověka, a to se všemi jeho vrozenými potřebami, jeho emocemi a city, jeho pocity a jeho sociálními potřebami. Rogers se ale domnívá, že nejdůležitější lidskou potřebou již pro malé dítě je potřeba *kladného přijetí*. Děti se totiž rodí s potřebou kladného přijetí, která se projevuje tak, že dítě potřebuje být někým přijato a chváleno. Pokud tomu tak je, stává se z této potřeby hlavní socializační síla, která ovlivňuje jeho chování. Žáci jsou jí vedeni k poslušnosti k rodičům i učitelům, jelikož byli kladně přijati jak dospělými autoritami, tak i sami sebou. A v neposlední řadě, pokud jsou všechny potřeby dítěte uspokojeny, pak v něm vzniká pojem *já*, který je s ním samotným v naprostém *souladu*. (Fontana, 2010, s. 248)

Rogers otevírá další pojem a tím je tzv. *ideální já*, které si každý jedinec nosí v sobě. Je to obraz sebe samého, jakým bychom chtěli být. Pokud se spojí Rogersovy poznatky, pak může dojít ke dvěma závěrům. Zaprvé může být soulad mezi složkami *já* a *ideálním já* (tj. je vidět soulad mezi tím, za jakého člověka sám sebe považuje a jakým člověkem by rád byl) pak hovoříme o tom, že je jedinec vyrovnaný a vnitřně jednotný.

Zadruhé může dojít k tomu, že jsou tyto dva pojmy v nesouladu, pak je jedinec nevyvážený a hrozí rozpad celého organismu. (Fontana, 1997, s. 249)

Jelikož ale žádný člověk nemůže být vždy stoprocentně v souladu mezi organismem, ideálním já a já, tak se Rogers domnívá, že se každý jedinec vyznačuje určitým stupněm nesouladu ve své existenci, který se může během života měnit. Jedním z hlavních úkolů pedagogů ve vzdělávání je pomáhat dětem najít rovnováhu a schopnost přijmout a vyrovnat se s tímto nesouladem. (Fontana, 1997, s. 249)

Dle mého názoru je celá Rogersova teorie velmi přínosná pro pochopení vlastní identity každého z nás. Již u malých dětí vidíme, že pokud jsou rodinou, a poté i učiteli, kladně přijaté, pak jsou takové děti šťastnější, spokojenější, hodnější a v častých případech se i lépe adaptují na školní prostředí a mají dobré výsledky. Velmi mě zaujala myšlenka, kterou Fontana popisuje na straně 249, myšlenka patří Rogersovi a říká v ní, že: „*Stálý soulad mezi organismem, já a ideálním já není možný.*“ (Fontana, 1997, s. 249).

S touto myšlenkou naprosto souhlasím, jelikož jak samotné dítě, tak i dospělý jedinec se neustále vyvíjí a předělává si obraz *ideálního já* dle toho, v jaké životní fázi zrovna je, co vnímá jako hlavní životní priority, jaké má okolo sebe jedince, kteří na něj přímo působí i koho vnímá jako svůj idol. Podle těchto všech a mnoho dalších aspektů si jedinec neustále předělává model *ideálního já* a dle něj se snaží formovat své *já*. A tak si myslím, že složka *ideálního já* je pro každého jedince velmi důležitá, jelikož díky ní se snažíme být neustále lepším člověkem a neustrujeme na jednom místě.

Z historie byl dalším významným psychologem, který se zasloužil o zkoumání „já“, George Kelly (1905-1967). Kelly ve své studii tvrdí, že lidé jsou přirozeně velmi zvědaví lidé, kteří touží bádat a objevovat. Kelly tyto lidi přirovnává k vědcům, kteří při své práci zkoumají, experimentují, pokládají hypotézy, které následně potvrzují nebo vyvracejí či vytváří různé postupy a strategie. Kelly také užívá výrazu „*osobní konstrukty*“. Osobní konstrukt je „*Označení jednotek významu, které si vytváříme, abychom takto porozuměli světu*“. (Fontana, 1997, s. 251)

Na celém světě pak neexistují dva lidé, kteří mají stejný byt' jen jediný konstrukt, jelikož pro každého jsou velmi individuální a záleží na jeho vlastních vzpomínkách a zkušenostech. Například při pojmu „matka“ si každý jedinec představí svůj jedinečný konstrukt. Má-li jedinec s matkou dobrý vztah, bude náš konstrukt vnímán kladně. Pokud

ovšem jedinec s matkou dobrý vztah nemá, bude jeho konstrukt odlišný. Takovéto konstrukty máme pro každý pojem z našeho života a skrze nich si vykládáme skutečnost a reagujeme na situace v našem životě. (Fontana, 1997, s. 251)

George Kelly se za svůj život domníval, že existuje mnoho druhů osobních konstruktů. Mohou to být například rozsáhlé konstrukty, přesné konstrukty, volné konstrukty, nepropustné konstrukty, sevřené konstrukty či jádrové konstrukty. Nyní budou tyto konstrukty detailněji přiblížené a definované z hlediska souvislosti na školní prostředí:

- *rozsáhlé konstrukty* – lze je uplatňovat ve více různorodých situacích (např. „všichni učitelé jsou přísní“)
- *přesné konstrukty* – mají svoje zvláštní uplatnění a ztrácejí svoji platnost, jsou-li pozměněny (např. „chemické vzorečky“)
- *volné konstrukty* – mění se podle okolností (např. „hodina vlastivědy může být nudná nebo zajímavá“)
- *nepropustné konstrukty* – jsou konstrukty, které jsou velmi odolné vůči jakékoliv změně (např. „již v první třídě mi šlo dobře číst a psát“)
- *sevřené konstrukty* – jsou konstrukty, které lze uplatnit či použít pouze v malém okruhu situací (např. „ve škole se mi líbila pouze matematika“)
- *jádrové konstrukty* – jsou konstrukty, které se přímo vztahují k našemu já a jsou nutné pro zachování vlastní identity (např. „jsem člověk, který má rád spravedlnost“). (Fontana, 1997, s. 252)

Z toho, co bylo nyní o konstruktech řečeno lze říci, že je pro děti i dospělé jedince velmi důležité, aby si utvořili co nejvíce pozitivních konstruktů. Jen tak docílí toho, že se děti budou do školy těšit a že se dospělí jedinci, pracující na pozici pedagogů, budou těšit do své práce a budou ji plnit s nadšením.

Dalším významným psychologem, který se zabýval tématem sebepojetí, byl americký psycholog William James (1842–1910), který je dle Blatného zakladatelem psychologie „já“. Je tomu tak z toho důvodu, že jako první popsal „já“ jako dva aspekty, a to „já“ jako subjekt duševní činnosti, taktéž označovanou jako poznávací „já“, a „já“ jako objekt duševní činnosti neboli poznaného „já“. Lépe je možné rozdíly mezi těmito dvěma pojmy vidět v anglickém jazyce, kdy „já“ jako subjekt označujeme jako „I“ a druhé „já“ vyjadřující objekt jako „Me“. James sebepojetí definoval jako „*sumu všeho, co člověk*

může nazvat svým vlastním“ (Blatný, 2003, s. 110). Sebepojetí rozdělil na tři složky – duchovní, materiální a sociální „já“. Duchovní „já“ je charakteristické tím, že v sobě ukrývá identické znaky jedince – jeho charakter, dispozice, postoje, hodnoty a zásady. Materiální „já“ obsahuje představu člověka o sobě samém, o jeho těle a všem majetku, kterým disponuje. Sociální „já“ závisí na druhých lidech, kteří nám o nás přinášejí určitou zpětnou vazbu. (Blatný, 2010, s. 110)

1.4 METODY MĚŘENÍ SEBEPOJETÍ A JEHO SLOŽEK

U dětí lze pro zkoumání obrazu o sobě samém využít techniku Q-třídění, u které Rogers dokázal, že funguje. Q-třídění je založeno na tom, že děti dostanou sadu několika papírků (pro 1. třídu například 20 papírků, pro dospělého jedince až 100 papírků), na kterých je napsán nějaký výrok (př. „jsem pilný“, „jsem kamarádský“, „jsem oblíbená“, „jsem hezká“). Dítě je poté požádáno, aby lístečky rozdělilo do pěti oddělených hromádek. První z hromádek je označena jako „nejvíce jako já“ a poslední hromádka je označena jako „nejméně jako já“. Aby se zabránilo tomu, že žáci většinu lístečků umístí do jedné hromádky, může se omezit počet lístků u jednotlivých hromádek. Poté si jedinec pozorně přečte, jak dítě své lístečky rozmístilo, a to mu dá zpětnou vazbu, jak děti samy sebe vnímají. (Fontana, 1997, s. 250)

George Kelly přišel se svojí vlastní technikou, jak zkoumat osobní konstrukty u jedinců. Tato technika je navíc mnohem detailnější, než například výše popisované Q-třídění od C. Rogerse. Metoda se nazývá *konstruktová mřížka* a je postavena na tom, že stanovuje podobnosti a odlišnosti jednotlivých lidí a věcí, které my jako jedinci vnímáme ve svém životě. Postup je takový, že je jedince požádán, aby řekl, jací lidé jsou v jeho životě důležití. Každý vyjmenovaný jedinec musí být zapsán na jednotlivý lísteček a poté jsou všechny lístky zamíchané dohromady. Do hromádky je ještě přidán lísteček označený jako „já“. Poté jsou z hromádky vždy náhodně vytáhnuty tři různé lístečky se třemi různými lidmi. Požadovaný jedinec je vyzván, aby řekl jednu vlastnost, kterou se ten jeden vylosován jedinec liší od zbývajících dvou. Tato vlastnost je posléze uplatněna i na všechny ostatní lidi, kteří jsou napsaní na papírcích. Zvolená trojice papírků je vrácena na hromádku a tahají se náhodně další tři jména. Celý postup je takto několikrát zopakován.

Výsledky jsou zapisovány do mřížky, ve které pak takto vyplněné lze vidět, jak jednotlivý člověk konstruuje sám sebe a blízké lidi v jeho životě. (Fontana, 1997, s. 252–253)

Další, pro tuto práci důležitou složkou měření, je míra sebeúčinnosti (Self-Efficacy). Pro tuto práci byla použita česká verze dotazníku General Self-Efficacy Scale – GSES), kterou v roce 1993 vytvořil profesor Krivohlavý. Dotazník mohou vyplňovat pouze osoby starší 11 let a je složený z 10 položek, kde respondent vybírá nejvhodnější odpověď ze čtyř možností. Škála odpovědí se pohybuje od 1 do 4, kde 1 = nesouhlasím, 2 = spíše nesouhlasím, 3 = spíše souhlasím a 4 = souhlasím. Celkový součet hodnot všech položek se může pohybovat tedy v rozmezí 10–40. U tohoto dotazníku platí, že čím vyšší hodnoty, tím vyšší sebeúčinnost daný jedinec má. (Mališ, Vašíčková, Pernicová, Kavková, General Self-Efficacy and Self-Efficacy for physical activity in Czech adolescents, 2022)

Další metodou měření použitou v této práci je Rosenbergova škála sebehodnocení (Rosenberg Self-Esteem scale). Je to taktéž desetipoložkový dotazník, který měří míru sebehodnocení či sebeúcty u respondentů. Škála byla původně zkoncipována pro adolescenty, v dnešní době ji ale lze použít pro větší množství věkových skupin. Obsahuje deset položek, kdy pět z nich je formulovaných pozitivně a pět negativně. Pozitivně jsou formulované otázky číslo 2, 6, 7, 9 a 10 a negativně jsou formulované otázky číslo 1, 3, 4, 5 a 8. Respondent i zde vybírá jednu za čtyř možností odpovědí, a to naprosto souhlasím, souhlasím, nesouhlasím a naprosto nesouhlasím. U pozitivně formulovaných položek je bodové hodnocení odpovědí: naprosto souhlasím = 0, souhlasím = 1, nesouhlasím = 2, naprosto nesouhlasím = 3 a u negativně formulovaných položek je bodové hodnocení odpovědí: naprosto souhlasím = 3, souhlasím = 2, nesouhlasím = 1, naprosto nesouhlasím = 0. (Rosenberg's self-esteem scale, SES, 1965)

1.5 FAKTORY UTVÁŘEJÍCÍ SEBEPOJETÍ

Na utváření sebepojetí se jich podílí velké množství. Tato kapitola se zaměřuje na to, jaký vztah mají jednotlivé faktory na vývoj sebepojetí. Budou uvedeny konkrétní případy přehledových studií, které řešily vztahy mezi různými faktory a sebepojetím.

Z informací získaných o sebepojetí v kapitole číslo jedna je možné říci, že sebepojetí je kognitivní struktura, která se neustále mění a vyvíjí. Utváří se převážně v průběhu kontaktu jedince s různými okolními vlivy, jakou jsou například prostředí, ostatní lidé, zážitky či životní situace. Je už také známé, že na formování sebepojetí se podílejí do

značné míry i vrozené predispozice, jako například temperament, kognitivní schopnosti ale také charakter.

Blatný ve své knize *Sebepojetí v osobnostním kontextu* (2001) uvádí, že temperament na jedince působí ve vztahu k sebepojetí hned ve třech různých rovinách, a to v sebereflexi vlastních temperamentových charakteristik, v úrovni prožívání a v úrovni chování. (Blatný, 2001, s. 31)

V různých publikacích lze najít i jiné faktory, které sebepojetí jedince utvářejí či ovlivňují. Některé z nich budou nyní blíže vymezeny v následujících pojednání.

1.5.1 VLIV RODINY NA UTVÁŘENÍ SEBEPOJETÍ

Sebepojetí jako takové se vyvíjí již od narození dítěte. Vágnerová ve své knize popisuje poznatky německého psychologa Williama Sterna, který zastával názor, že prvním milníkem v životě člověka, kdy si začne uvědomovat své vlastní sebepojetí, je období mezi 3. a 6. měsícem života. Je tomu tak z toho důvodu, že dítě je již schopno rozeznávat své vlastní pocity, myšlenky a projevy od těch, které byly vyvolané jinými osobami. (Vágnerová, 2012, s. 118)

Rodič je jedním z nejdůležitějších činitelů, který formuje sebepojetí dítěte v kojeneckém i batolecím věku. Je tomu tak především proto, že dítě v tomto období tráví s rodiči většinu času. Je tedy naprosto logické, že má na dítě největší vliv.

Důležitým obdobím v životě člověka je jednoznačně předškolní věk. Herman a Matějček se domnívají, že právě v tomto období se formuje až 85 % osobnosti člověka, a tudíž i jeho sebepojetí. Děti právě v tomto věku zažívají svoji první zkušenost s jinou autoritou, než je jeho rodina. Nastupují totiž do mateřské školy, kde začínají mít na formování dítěte vliv i pedagog a vrstevníci. V rámci jejich interakce dostává dítě zpětnou vazbu, která doplňuje jeho již dříve získané poznatky z rodiny. (Svobodová et al., 2015, s. 9, 10)

Stále ale i v tomto období platí, že největší vliv na formování dětského sebepojetí má rodina. Je tomu tak i proto, že dítě je ještě samo nedostatečně rozumově ale i citově vyzrálé, a proto potřebuje především hodnocení jiných lidí. Vágnerová ve své knize popisuje, že „předškolní dítě přejímá názor dospělých na sebe sama nekriticky, tak, jak je mu prezentován. Rodiče ovlivňují sebepojetí svého dítěte: emočně, mírou citové

akceptace, 22 svými požadavky a spokojeností se stupněm jejich naplnění, svým chováním k dítěti a zejména verbálním vyjádřením svého názoru na dítě.“ (Vágnerová, 2012, s. 249)

Působení rodičů ale není zanedbatelné ani u dospívajícího jedince z pohledu jeho rozvoje a utváření sebepojetí. Hlavní úkol zde sehrává komunikace probíhající mezi adolescentem a rodičem. Pominout nelze ani celkový vztah, který mezi sebou obě strany mají, a jaká v jejich vztahu panuje atmosféra. Důležitý je samotný zájem, který rodiče o své děti projevují, a jak velkou a stabilní emocionální podporu pro své děti představují. Dopad zde má i výchovný styl, který rodiče ve vztahu ke svému dítěti uplatňují. Za zmínku stojí výsledek výzkumu, který se zabýval predikcí Self-Esteem u adolescentních jedinců na základě percepce výchovného stylu rodičů zkoumaný v České republice. Ten ukázal, že pro adolescenty není důležité, jak jejich vztah a interakci vidí rodiče, ale to, jak ji vidí a vnímají oni sami. Pokud byli rodiče vnímání jako starostliví, vstřícní, otevření a mající o své dítě zájem, pak byla u dospívajících zjištěna větší úroveň Self-Esteem. Naopak pokud byli rodiče vnímání jako chladní, nezaangažovaní a bez zájmu o své dítě, pak byla u dospívajících naměřena nižší úroveň Self-Esteem. (Macek & Širůček, 2005)

1.5.2 VRSTEVNICKÁ SKUPINA

Na utváření sebepojetí má neopomenutelný vliv také příslušnost k nějaké vrstevnické skupině. Tato vrstevnická skupina může představovat jak školní třídu či celou školu, tak ale i tým sportovního klubu či jiný zájmový kroužek, kde je dítě členem určité skupiny vrstevníků. (Vágnerová, 2012)

Vrstevnická skupina může mít dvě podoby. Může být formální, jakou je například školní třída, nebo neformální, jakou je skupina dětí hrající si na hřišti. Obě tyto skupiny svým působením formují sebepojetí dítěte naprosto přirozenou cestou. Rozvoj užších přátelských vztahů mezi jednotlivými dětmi se začíná vytvářet na pomezí 10. roku života jedince. (Langmeier & Krejčířová, 2006)

Je ovšem naprosto samozřejmé, že vrstevnická skupina nemůže být v daný okamžik jediným činitelem působícím na dítě. Na utváření sebepojetí dítěte proto souběžně s vrstevnickou skupinou působí také další činitelé, jako například rodina. (Vágnerová & Klégrová, 2008) Psychologové se shodují na tom, že vztahy s vrstevníky jsou pro dítě velmi důležitými, a zvláště v předškolním věku z nich jedinci čerpají hned z několika

hledisek. Vrstevnické vztahy mohou být dokonce v předškolním věku dítěte stejně důležitým činitelem, jakými jsou například rodiče a rodinní příslušníci. (Harrisová, 2009)

V období puberty lze u jedinců pozorovat, že dochází k čím dál většímu odpoutání od rodiny, jako od vzoru chování, a že její místo přebírá vrstevnická skupina a přátelé. V tomto období lze říci, že je právě vliv přátel a vrstevníků tím nejmocnějším. Následně je v jeho životě stále důležitou potřebou členství v určité skupině, která již ale není tak věkově vymezená.

Člověk je od počátků tvor společenský, který je uzpůsobený pro život v tlupě. V dnešní době je běžné, že se člověk obklopuje jinými lidmi, ať už rodinnou či přáteli. Skupina lidí, kterými se obklopuje, má na formování jeho samého nezanedbatelný vliv. Jedinec od přátel přejímá dovednosti, jejich zkušenosti, hodnoty ale i vlastnosti, které jsou mu blízké. Učí se komunikaci mezi lidmi, zvládání krizových a náročných situací, žádá o pomoc a pomoc poskytuje, tvoří těsné přátelské vztahy.

1.5.3 PSYCHICKÁ ODOLNOST

Je možno říci, že psychická odolnost znamená schopnost jedince se vyrovnat s psychicky náročnými situacemi a stresovými situacemi, bez toho aniž by se zbortil jeho psychický stav. Po pominutí takové situace se jedinec znovu ocitá ve své komfortní zóně a psychické pohodě. Takový jedinec je navíc schopen z těchto náročných situací vytěžit a poučit se z nich. Při dalším absolvování podobné situace tak uplatňuje nově nabyté zkušenosti a situaci lépe a rychleji zvládá. (Paulík, 2017, s. 147)

Paulík ve své publikaci Psychologie lidské odolnosti uvádí, že psychická odolnost zahrnuje mnoho dovedností či schopností. Těmi jsou například:

1. *„Schopnost klást odpor a odolávat tlakům v širokém rozsahu bez závažnějšího narušení funkce psychického systému a volit optimální vzorce interakčního chování;*
2. *schopnost rychlé, pružné regenerace systému;*
3. *schopnost změny systému spočívající ve využití získaných zkušeností, případně nově osvojených poznatků a dovedností ve stresové situaci k zvládnutí situací příštích;*
4. *schopnost připravovat a využívat vnější a vnitřní zdroje pro zvládnutí životních nároků a úkolů;*

-
5. *schopnost cíleně aktivizovat osobní rozvoj k účinné adaptaci na zátěžové nároky;*
 6. *schopnost akceptovat své pozitivní i negativní prožitky včetně příslušných tělesných pocitů, a přitom se jim pasivně nepodvolovat, nevyhýbat ani se nesnažit je kontrolovat za každou cenu.“ (Paulík, 2017, s. 148)*

Paulík také uvádí, že potlačovat emoce vyvolávající stres není zdravé, naopak to může vyescalovat do psychicky velmi nekomfortní situace. Může totiž dojít k jejich nahromadění až za pro jedince únosnou hranici a skončit zhroucením jeho psychiky. Ovšem z jakého důvodu lidé své negativní emoce potlačují? Je to proto, že takové potlačení nám může přinést krátkodobou úlevu. Nicméně z dlouhodobého hlediska je to velká zátěž pro jedincům psychický stav, který tím dostává do nebezpečného stavu. Paulík také uvádí, že jen pokud těmto emočním situacím člověk čelí hned v daném okamžiku a vhodně je vyřeší a vyrovná se s nimi, bude moci tyto nabyté zkušenosti využít v dalších budoucích stresových situacích. (Paulík, 2017)

Paulík viděl pojem odolnost v souvislosti s dalšími pojmy a to s tzv. protektivními faktory, rizikovými faktory a rizikovým chováním. Protektivní faktory mohou být vnímány jako velice důležitá součást psychické odolnosti. Jinými slovy jsou to osobnostní znaky, které jsou nezbytné pro správné utváření psychické odolnosti. Jsou to například smysl pro humor, vysoká očekávání, víra v sebe sama, pozitivní pohled na svět a přístup k životu a další. Oproti tomu rizikové faktory, jsou jakýmsi opakem k protektivním faktorům. Jedinci ztěžují jeho schopnost se adaptovat na stresové a zátěžové situace a negativně jej ovlivňují v rovině psychické i v rovině fyzické. V některých vážnějších případech mohou v rovině fyzické vést až ke zdravotním problémům. Poslední složkou jsou rizikové faktory, kam můžeme zařadit různé nežádoucí podmínky a vnější vlivy, jako třeba nefunkční rodinné zázemí, nepříznivou sociální situaci či finanční situaci, rozpory s blízkými lidmi, náročné životní události, závislosti na návykových látkách a jiné. (Paulík, 2017)

1.5.4 POHYBOVÁ AKTIVITA

Sport, sportovní vyžití a aktivní životní styl jistě do značné míry také ovlivňují vznik a míru lidského sebepojetí. Souvisí s tím, jak vnímají své tělo, zda jsou s ním spokojeni či nespokojeni, zda se v něm cítí dobře a přijímají ho. Pokud tomu tak není, může být ohrožena fyzická složka sebepojetí, a to může vést až k závažným problémům, jakými

mohou být například poruchy příjmu potravy či depresivní stavy. Přitom rozvíjení sebepojetí začíná již v raném dětství, kdy si děti budují sportovní návyky prostřednictvím her. Lidé napříč všemi věkovými skupinami berou sport jako koníček. Lze zde tedy vidět, že sport ovlivňuje nejen fyzickou stránku jedince, ale také tu psychickou.

Hošek napsal, že psychologie sportu je z hlediska otázek chápána tak, že na jedné straně sport do značné míry ovlivňuje psychickou osobnost člověka, a i jeho psychické procesy a stavy a na straně druhé je průběh sportovní činnosti do značné míry ovlivňován člověkem, konkrétně právě jeho psychikou. (Hošek, 2009, s. 19)

Dalším, kdo poukazuje na propojení lidské psychiky a sportovními činnostmi je Paulík, který uvedl že *„Záměrné opakování pohybů vyvolává v CNS změny pozitivně ovlivňující adaptaci osobnosti na podmínky činnosti a zlepšující její řízení. Pravidelné cvičení navozuje biochemickou přestavbu CNS, napomáhá zdokonalení základních dynamických vlastností nervových procesů síly, pohyblivosti a vyváženosti vzrušení a útlumu a také zvyšuje plastičnost nervového systému.“* (Paulík, 2006, s. 13) Paulík se také domnívá, že sport či samotná pohybová aktivita může sama o sobě působit jako prevence k udržení psychické pohody a zdraví. Je tomu tak proto, že sportem se lidské tělo okysličí a my se tak po něm cítíme spokojeně a šťastně. Dalším z mnoha benefitů sportu pro lidskou psychiku je fakt, že sportem vhodně působíme na naše tělo, což má v konečném důsledku vhodný vliv nejen na zdraví, ale i na rozvoj sebedůvěry, a dokonce i samotného sebepojetí. Skrze sportovní aktivitu se lidé dokáží velmi dobře uvolnit a zrelaxovat a také se zbavit psychického napětí. Prospěšná je ale i pro fyzickou stránku, jelikož skrze pohybové činnosti mohou lidé ovlivňovat jejich tělesný vzhled. Mimo jiné je sport mnohdy kolektivní činností, při které lidé potkávají nové jedince, učí se pravidlům a normám, komunikaci s lidmi a řešení různorodých situací. Sportem si lidé tvoří nové přátele, kteří mají stejné zájmy jako oni, a tím pádem utvářejí a rozvíjí mezilidské vztahy a pocit, že někam patří a že je někdo podporuje. (Paulík, 2006, s. 13)

1.5.5 DEPRESE A DEPRESIVNÍ STAVY

Sportovní aktivity nesouvisejí pouze s celkovým sebepojetím a sebevědomím jedince, ale také napomáhají u lidí předcházet depresím. Americký lékař Neil Nedley se domníval, že pravidelnou sportovní aktivitou můžeme předcházet vzniku depresí a depresivním stavům. Říká, že pohybová aktivita může být dokonce stejně účinná jako

antidepressiva, pokud se alespoň třikrát týdně po dobu 30 minut věnujeme nějaké pohybové činnosti. Doporučuje především chůzi, běh, plavání nebo třeba jízdu na kole. V tomto ohledu je pak tato aktivita nejen výbornou prevencí, ale i samotnou terapií. (Nedley, 2007)

Na světě není člověka, který by někdy ve svém životě nezažil pocity smutku, zoufalství, beznaděje, bezmoci či jen špatné nálady. Pokud se tyto stavy objevují ojediněle, pak je vše v pořádku. Pokud ale člověk těmito stavy trpí opakovaně a často, pak můžeme říct, že takový člověk trpí depresemi, či depresivními stavy.

Deprese, jako každá jiná nemoc, má své příznaky. Mezi nejčastější z nich určitě patří poruchy nálad. Dalšími příznaky mohou být přetrvávající smutná nálada, pocity úzkosti, pesimismus spojený s negativním nahlížením na svět a věci kolem sebe, poruchy biorytmů a spánku, ztráty radosti ze života, poruchy příjmu potravy (nadměrná chuť k jídlu a přejídání se či naopak nechut' k jídlu, která může přerůst až v anorexii), málo energie, stavy nepřekonatelné únavy, snížené libido, sebeobviňování se či dokonce sebevražedné myšlenky, snížená schopnost udržet pozornost, bolesti hlavy, střevní potíže, žaludeční potíže a další. (Psychické zdraví: Deprese. *Záchranný kruh*)

Deprese popsala i mezinárodní klasifikace nemocí 10., známá pod zkratkou MKN-10. V MKN-10 mají depresivní fáze označení F32 a dělí se na lehkou depresivní fázi (F32.0), středně těžkou depresivní fázi (F32.1), těžkou depresivní fázi bez psychotických příznaků (F32.2) a těžkou depresivní fázi s psychotickými příznaky (F32.3). MKN-10 definoval depresi podobně jako autoři, o kterých již byla zmínka. Jedinec s depresemi má velmi často pocity špatné nálady, má nedostatek energie a trpí sníženou aktivitou. (MKN-10, 2018)

1.5.6 COPING

Coping lze do českého jazyka přeložit jako aktivní a vědomý způsob zvládnání stresu. Copingu se v řešení problému využívá, když je zátěž ve vztahu k psychice a pohodě člověka buďto příliš vysoká, nebo naopak příliš nízká a je nutno, aby jedinec vyvinul větší úsilí k vyřešení tohoto problému. Paulík řekl, že: „*Coping představuje zvládnání náročných či stresových situací.*“ Paulík také uvádí, že R. S. Lazarus ve svých publikacích (1993, 1994) rozdělil coping na dva typy, dle toho, jak na člověka působí:

- coping zaměřený na problém (problem-focused coping)
- coping zaměřený na emoce (emotion-focused coping).

Coping zaměřený na problém volí člověk v případě, že je se situací možno něco udělat a nějak ji vyřešit. Následuje pak okamžitá akce, jejímž účelem je nahromadit potřebné informace k vyřešení problému a ty posléze uplatnit. Kdežto coping, který je zaměřený na emoce jedinec využívá tehdy, když se se situací nedá nic dělat. Jedinec se při tomto typu snaží zacílit na svoji psychickou stránku a vyhnout se myšlenkám o nezdaru, selhání a ohrožení. (Paulík, 2017, s. 79-80)

O studium zvládání zátěže se velmi zajímal americký psycholog Richard Stanley Lazarus (1992-2002). Z jeho myšlenky vyšel v roce 2009 Křivohlavý, když ve své knize použil Lazarovu definici copingu „*proces řízení vnějších i vnitřních faktorů, které jsou člověkem ve stresu hodnoceny jako ohrožující jeho zdroje.*“ (Lazarus, 1966, in Křivohlavý, 2009, s. 69).

Paulík uvedl, že Lazarus rozdělil coping na dva typy, a to podle jeho působení. Prvním typem je coping, který se zaměřuje na problém. Člověk se při něm snaží vypořádat s nastalou situací buď změnou svého chování anebo vynaložením úsilí k tomu, aby změnil situaci a její okolnosti. Druhým typem je coping, který se zaměřuje na emoce. V tomto typu se daný člověk snaží korigovat vhodným způsobem své emoce a pocity tak, aby nenarušily vztahy s lidmi, kteří jsou tomuto člověku blízcí. (Paulík, 2017, s. 118–121)

1.6 VÝZKUMY SEBEPOJETÍ

1.6.1 AN ANALYSIS OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN TEACHER EFFICACY, TEACHER SELF-ESTEEM AND ORIENTATIONS TO SEEKING HELP.

Nepřímo s copingem, ale se zvládáním zátěže a problémových situací, souvisí studie z roku 2007 od autorů Xishan Huang, Ming Liu a Kunio Shiomi, která nese název *An analysis of the relationships between teacher efficacy, teacher self-esteem and orientations to seeking help*. Tato studie zkoumá vztahy mezi sebeúčinností a sebeúctou učitele a jeho schopností vyhledat pomoc při řešení problémových situací. Cílem této studie je zjistit, zda existují vztahy mezi učitelovou sebeúctou, sebeúčinností a vyhledáním pomoci. Jako výzkumné metody byly v této studii použity tři samostatné dotazníky – Teacher Efficacy Scale, Teacher's Self-Esteem Scale a Orientation to Seeking Help Scale. Tyto dotazníky byly rozdány studentům pedagogických škol s nulovou praxí a pak učitelům s dlouholetou praxí. Celkem se do šetření zapojilo 218 respondentů, z čehož 151 respondentů byli studenti (88 žen a 63 mužů) a 67 respondentů byli učitelé (31 žen a 36 mužů). Na základě znalostí z teorie byly stanoveny dvě, již dříve vyřčené hypotézy:

-
- Bramel (1968): Čím vyšší je míra sebeúcty, tím menší je schopnost vyhledávání pomoci.
 - Tessler a Schwartz (1972): Čím je nižší sebeúcta, tím je člověk citlivější na kritiku a tím méně vyhledá pomoc a podporu.

Z provedeného šetření byly vyvozeny výsledné závěry, které šetření odhalilo. Zjistilo se, že úroveň sebeúcty úzce koreluje s úrovní sebeúčinnosti, což znamená, že čím více učitel věří ve své dovednosti a znalosti a čím vyšší sebevědomí a sebehodnocení má, tím lépe může vyučovat, ovlivňovat a formovat studenty. Dále se zjistilo, že úroveň sebeúcty významně korelovala se schopností vyhledat pomoc u učitelů. Z tohoto závěru vyplývá, že pokud má učitel silně vyvinutou sebeúctu, pak je pro něj v jistých ohledech snazší vyhledat pomoc. Naopak nebyla zjištěna žádná korelace mezi sebeúčinností a vyhledáváním pomoci, tudíž je možné říci, že to, jak učitel věří ve své schopnosti, neovlivňuje jeho schopnost vyhledat pomoc. Dalším výsledkem, který výzkum odhalil, je, že délka praxe ovlivňuje míru sebeúčinnosti a sebeúcty. Učitelé s praxí měli vyšší míru sebeúčinnosti a sebeúcty než studenti bez praxe. Posledním ukazatelem této studie je, že ženy mají vyšší potřebu vyhledávat pomoc, než je tomu u mužské populace. (Huang, Liu, Shiomi, 2007)

1.6.2 ROZDÍLY SEBEPOJETÍ U DĚTÍ A ADOLESCENTŮ ČESKÉ REPUBLIKY PODLE POHLAVÍ A VĚKU

Autory této studie jsou Miroslav Orel, Radko Obereignerů, Eva Reiterová, Marek Malůš a Ondřej Fac a vydaná byla v roce 2015. Studie se zabývá rozdíly ve vlastním sebepojetí v různých věkových stádiích člověka. Cílem tohoto výzkumu je srovnání jednotlivých subškál sebepojetí u dívek a chlapců a jejich vývoje. Jako výzkumná metoda zde byla použita česká adaptace Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů, který od roku 2015 slouží jako oficiální psychodiagnostický nástroj standardizovaný pro podmínky v ČR. V rámci práce s dotazníky bylo pracováno se dvěma aspekty reliability. Prvním je interní konzistence a druhým je test-retest reliability, (Obereignerů et al., 2015) Do šetření se zapojilo celkem 4901 žáků základních a středních škol na území celé České republiky. Žáci byli ve věku od 9 do 21 let. Z tohoto počtu bylo 2653 dívek a 2248 chlapců.

Skupina zapojených respondentů byla oslovena skrze ředitele škol, školní psychology či výchovné poradce. Výchovní poradci dále oslovili zákonné zástupce nezletilých žáků. Šetření probíhalo ve Zlínském, Severomoravském, Jihomoravském, Olomouckém, Středočeském, Pardubickém a Ústeckém kraji a nutno podotknout, že diferenční analýza

neukázala rozdíly v získaných výstupech z jednotlivých krajů. Pro statistické zpracování výsledků byli žáci rozděleni do šesti skupin dle věku: I. skupina (9–10 let), II. skupina (11–12 let), III. skupina (13–14let), IV. skupina (15–16 let), V. skupina (17–18 let) a VI. skupina (19–21 let).

V této studii nebyly položeny žádné výzkumné hypotézy ani výzkumné otázky. Předpokladem ovšem je, že výsledky se budou lišit v průřezu jednotlivými skupinami, dle věku respondentů a s ohledem na pohlaví respondentů. Ze získaných výsledků z této studie vyplynulo, že ve zkoumaném souboru 4091 žáků je velmi významný rozdíl v celkovém vnímání sebepojetí mezi pohlavím. Tento rozdíl byl nejvíce zaznamenán ve věkových kategoriích 15–16 let a 17–18 let. Výzkum také ukázal, že jsou u dívek mnohem častěji přítomny pocity nejistoty než u chlapců téhož věku. Ve zkoumaném souboru 4901 žáků ČR byl prokázán statisticky významný rozdíl ($p < 0,001$) mezi pohlavím v pěti škálách PHCSCS-2: celkový skór, přízpůsobivost, intelektové a školní postavení, nepodléhání úzkosti, štěstí a spokojenost. (Orel, Obereignerů, Reiterová, Malůš, Fac, 2015)

1.6.3 TEACHERS' SELF-CONCEPT AND VALUING OF LEARNING: RELATIONS WITH TEACHING APPROACHES AND BELIEFS ABOUT STUDENTS.

Tato studie se věnuje sebepojetí u učitelů a tomu, zda spolu sebepojetí a kompetence daného učitele souvisejí a dokáží společně zkvalitnit učitelův pohled na sebe sama. Studie vznikla v roce 2014 a autory jsou Alexander S. Yeung, Rhonda G. Craven a Gurvinder Kaur. Již v předešlých výzkumech se zjistilo, že sebepojetí a výkon spolu úzce souvisejí a vzájemně se posilují. Učitelovo hodnocení výuky spolu s pozitivním přesvědčením o vlastních kompetencích k učení mohou významně přispět ke zlepšení kvality výuky. Hlavním cílem výzkumu bylo empiricky otestovat vztah mezi entitní perspektivou a učiteli, jejich sebepojetí, hodnotové a vyučovací postupy a metody. Studie se zúčastnili učitelé z 52 základních škol v Austrálii. Respondenty tvořilo 163 učitelek a 45 učitelů a jejich věk, délka praxe a kvalifikace byly různé. Průzkum byl vyvinut z již existujících psychologických dotazníků, které byly přeformovány do podoby, která vyhovovala této studii. Šetření se skládalo z 22 položek, kdy každá skupina otázek (3–5) měřila jinou oblast. Sebepojetí bylo měřeno 5 položkami (Marsh, 1992), hodnota byla měřena 4 položkami, přesvědčení bylo měřeno 3 položkami, přístup zaměřený na studenta byl měřen 5 položkami a přístup zaměřený na učitele byl měřen taktéž 5 položkami.

Učitelé odpovídali na položky skrze 5bodovou škálu odpovědí, kdy 1 = nepravda a 5 = pravda. Ve studii byly též stanoveny výzkumné hypotézy:

- **H1:** Sebepojetí učitele by bylo silné v predikci s oběma vyučovacími přístupy (zaměření na studenta a na učitele).
- **H2:** Vyšší hodnota pro učení by předpovídala použití přístupu zaměřeného na studenta spíše než přístupu zaměřeného na učitele.
- **H3:** Vyšší hodnota pro učení by také vedla k nižšímu přesvědčení studenta jako stabilního a netvárného kontraktu.

Korelace mezi sebepojetím a hodnotami byla pozitivní, což jasně dokazuje fakt, že byl v teoretické části správně stanoven pozitivní vztah mezi smyslem pro kompetence a sebepojetím. Hodnota učení negativně korelovala s přesvědčením (student je neměnný atribut), což naznačuje, že učení studentů je spojeno se slabším přesvědčením, že někteří žáci nejsou schopni se dobře učit. Bylo zjištěno, že sebepojetí učitele je silné v predikci obou přístupů k výuce. Sebepojetí učitele k přístupu vyučování zaměřenému na studenta bylo významně pozitivní a stejně tak bylo k přístupu zaměřenému na učitele → H1 potvrzena. Vyšší hodnota učení skutečně dává větší prostor pro upřednostnění přístupu zaměřeného na studenta než na učitele, a velká část učitelů to podpořila. → H2 potvrzena. Učitelé, kteří mají vyšší hodnotu učení studentů, vyvracejí myšlenku, že by schopnosti studenta byly stabilní a nešlo je změnit. Proto čím více učitelé ve studenty věřili, tím méně věřili v biologická omezení, která studenty omezují v tom, aby vynikli. → H3 potvrzena. Limitem, jak sama studie uvádí, je to, že výsledky naměřené v roce šetření nemohou do budoucna odpovídat nové generaci učitelů a bude nutné ji provést znovu a zohlednit do ní více faktor pohlaví a faktor venkovských a městských škol. Limitem zde také byla nízká návratnost dotazníků, která byla pouze na hodnotě 22 %. (Yeung, Craven, Kaur, 2014)

1.6.4 ROLE OF SELF-ESTEEM AND GENERAL SELF-EFFICACY IN TEACHERS' EFFICACY IN PRIMARY SCHOOLS.

Tato studie se zabývá sebeúctou a sebeúčinností u učitelů a byla vydána roku 2015. Autory jsou Azizuddin Khan, Eleni Fleva a Tabassum Oazi. Sebeúcta a sebeúčinnost jsou nedílnými aspekty k tomu, aby mohl učitel dobře dělat svoji práci. Spolu se sebepojetím pomáhají učitelům ve zvládnání náročných podmínek, které jsou na ně každodenně kladeny. Nízká sebeúčinnost a nízká efektivita učitelů má vliv i na efektivitu žáků. Je proto nutné

v učitelích jejich sebepojetí, sebehodnocení, sebeúcty a sebeúčinnost podněcovat a podporovat. Hlavním cílem studie je zjistit, jaký vztah je mezi sebeúctou učitelů a mírou sebeúcty v kontextu efektivitu výuky.

Výzkumnými metodami byly tři dotazníky: stupnice účinnosti učitelů od Bandury (Efficacy Scale, Bandura) – 30položkový dotazník; obecná škála sebeúčinnosti (General Self-Efficacy Scale, Schwarzer a Jerusalem) – 10položkový dotazník a škála sebeúcty (Self-Esteem Scale, Rosenberg) – 10položkový dotazník. Výzkumným souborem bylo 200 učitelů základních škol, ve věkovém rozmezí 18–60 let.

Pro tuto studii byly položeny následující výzkumné otázky:

- Zkoumat, zda lze GSE (Generalized Self-Efficacy) použít jako prediktor účinnosti učitelů v akademické prostředí?
- Zjistit, která proměnná (GSE nebo sebeúcta) hraje roli v sebeúčinnosti učitelů nebo v úctě studentů a rozvoj účinnosti?
- Existuje nějaká role úrovně vzdělání, kterou je třeba zlepšit v chování učitelů v efektivitě?
- Je zapotřebí výzkum, do jaké míry názory GSE rozšiřují jednu doménu do druhé?

Výsledné závěry studie ukázaly, že učitelé, kteří mají vysoké sebevědomí, vykazovali vyšší efektivitu učení ve srovnání s těmi, kteří mají sebevědomí nízké. Učitelé s vysokou sebeúčinností mají lepší výkon a efektivitu ve výuce žáků než ti učitelé, kteří mají nízkou sebeúčinnost. Ze studie nebyla zjištěna žádná významná interakce mezi sebehodnocením učitele a jeho sebeúčinností. Mezi sebeúčinností učitelů a obecnou vlastní účinností byla zjištěna pozitivní a velmi výrazná korelace. Velmi výrazně pozitivní korelace byla zjištěna také mezi efektivitou učitelů a jejich sebevědomím. Pozitivní korelaci vykazovaly také obecná sebeúčinnost a sebevědomí učitele. (Khan, Fleva, Qazi, 2015)

2 UČITEL

„Učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 261)

Dříve, než bude detailněji vymezena učitelská pozice a učitelská role, mělo by být vymezeno, co to vlastně je učitelská profese a co obnáší. Mnoho lidí neoznačuje učitelství jako profesi, nýbrž jako poslání. Na učitelství je určitě možné se dívat jako na poslání. Poslání, jak je známo, v sobě zahrnuje jakýsi důležitý úkol, který jeho nositel musí plnit s chutí, se zaujetím, s radostí a musí jej naplňovat. Je tedy možné si tedy říci, že učitelství je poslání. Je ale také profesí, jelikož profese je spojována s určitou kvalifikací, odborným vzděláním a znalostmi. Lze tedy učitelství označovat jak jako poslání, tak jako profesi. V literatuře se častěji vyskytuje označení učitelství jako profese, a tak bude tohoto označení drženo i v této práci.

Tato kapitola se celá věnuje problematice učitelské profese. Nastíněno zde bude, jak se učitelská profese liší od ostatních profesí, jaké náročné situace a problémy jsou s touto profesí spojeny. Taktéž bude vymezeno, jaké jsou učitelské role a pozice a jaké profesní činnosti musí učitel ve své praxi vykonávat.

2.1 CHARAKTERISTIKA UČITELSKÉ PROFESE

Učitelé jsou možná jedni z nejdůležitějších činitelů, které můžeme ve společnosti nalézt. Je tomu tak hlavně proto, že mají velký vliv na formování žáků a studentů, a to na jejich postoje, názory i chování. Učitelé ovlivňují všechny generace lidí, jelikož svojí prací zasahují do života nejen dětem či adolescentům, ale také dospělým lidem, kteří hrají roli rodiče nebo prarodiče. Učitelovo působení na tyto lidi je nedílnou součástí sociálních procesů a má dlouhodobý charakter. (Havlík, 1998, s. 95)

Učitelé jsou vnitřně strukturovanou skupinou nejen podle druhů škol a stupňů na kterých jednotliví učitelé vyučují, ale také podle vyučovaných předmětů a vystudovaných oborů. Vzhledem k míře odlišností v práci pedagogů na různých pozicích byla nutná diferenciací ve vzdělávacím systému učitelů. Tou se stala tzv. Boloňská deklarace, která nám přinesla sjednocení ve vzdělávání učitelských profesí. Zavedla rozdělení učitelského studia na bakalářské a magisterské. Velmi dobře toto rozdělení popsala Vašutová ve své

knize *Být učitelem*, kde napsala: „*Přípravné (počáteční) vzdělávání učitelů je tak rozděleno na dvě části. Těžiště bakalářského studia je v oborech aprobačních předmětů, následné magisterské studium je především zaměřeno na pedagogicko-psychologickou a didaktickou složku profesní přípravy.*“ (Vašutová, 2007, s. 12)

Dalším specifikem učitelské profese může být to, že učitelé se stále v očích ostatních lidí cítí jako nedostatečně oceňováni. Může tomu být například i proto, že jsou učitelé finančně podhodnocováni a že jsou velmi sledovanou skupinou lidí, kteří jsou za svoji práci kritizováni a hodnoceni i lidmi, kteří do jejich profese nepatří. Ovšem opak dokazují některé z výzkumů, které zkoumají prestiž jednotlivých povolání v ČR. Ty totiž uvádějí, že učitelská profese vždy obsazuje jedny z prvních příček. To dokazuje fakt, že ačkoliv se to jednotlivým učitelům možná nezdá, tak si společnost jejich práce velmi cení. (Centrum pro výzkum veřejného mínění – Sociologický ústav AV ČR)

Dříve, než se tato práce začne zabývat rolmi, pozicemi a vlastnostmi učitelské profese, je nutno si říci, že učitelskou profesi lze obecně charakterizovat. Je možné shrnout specifické ale i obecné rysy učitelů do jednotné charakteristiky jejich povolání, a to i přes to, že je každý učitel jiný, jedinečný a pracující v naprosto odlišných podmínkách. Následující řádky se zabírají učitelskou profesí z obecné roviny.

Učitelé působí na různých typech pracovišť, ať jsou to mateřské školy, základní školy, střední školy, vysoké školy nebo speciální školy. Lze říci, že učitelé jsou nejpočetněji zastoupenou skupinou, která duševně pracuje.

Celkově je pedagogů v České republice nedostatek. Početní zastoupení učitelů v českých školách je následující. Nejvíce učitelů a učitelek pracuje v ČR na základních školách. Je tomu tak z jednoho prostého důvodu a tím je, že je v České republice uzákoněná povinná školní docházka, která se týká právě základních škol. Druhou nejpočetnější skupinou jsou pedagogové středních škol, a to jak na středních odborných školách, tak i na gymnáziích. Nejméně početnou skupinou jsou pak učitelé a učitelky mateřských škol. (Urbánek, 2005, s. 13–15)

Profesním požadavkem pro výkon povolání učitele je (nejen v ČR) dosažení předepsaného vysokoškolského vzdělání. Toto vzdělání je v závislosti na typu školy, kde pedagog působí, buď bakalářské nebo magisterské. I s tímto faktem souvisí nejvíce řešený problém v oblasti školství, a to je nepoměr potřeby vysokého stupně odbornosti za nízký platový příjem. Velmi často se od společnosti učitelé doslýchají námitek, že jejich platové

ohodnocení je více než v pořádku. Je ale nutné si uvědomit, že učitel má vysokoškolské vzdělání, stejně tak jako například právník, ekonom nebo lékař. V dnešní společnosti se má ale obecně za to, že školství není společností přijímáno jako zaměstnání na vysoké úrovni, čímž se učitelům snižuje jejich životní úroveň i jejich ekonomická situace.

Je přitom nutno si uvědomit, že učitelské povinnosti nekončí zvoněním poslední hodiny vyučovacího dne. Za svoji dosavadní praxi na základních školách jsem sama měla tu možnost zjistit, kolik skryté práce musí každodenně učitelé vykonávat. Shrňme si těch několik základních:

- realizovat přípravy na hodiny;
- vyučovat a suplovat za své kolegy;
- vykonávat dohled nad žáky;
- opravovat a hodnotit školní a domácí úkoly;
- realizovat schůzky s rodiči;
- účastnit se pedagogických rad a vzdělávacích školení;
- spolupracovat s odborníky v daných profesích;
- komunikovat s rodiči a vymýšlet vhodná řešení výuky jejich dětí;
- věnovat dostatečnou pozornost žákům s různou mírou podpůrných opatření;
- tvořit pozitivní klima třídy a předcházet rizikovému chování žáků;
- vytvářet individuální výukové či výchovné plány;
- příprava mimoškolní akce pro žáky i veřejnost;
- průběžně se seznamovat s nabídkou výukových webů, nových standardních i multimediálních učebnic a didaktických pomůcek;
- studovat aktuální školskou legislativu;
- a mnoho dalších.

Ale kdo je to vlastně ten učitel? Jaké vlastnosti, dovednosti, postoje a kompetence se pod tímto povoláním skrývají? Dle Průchy se se slovem učitel běžně pracuje, ale nikdy není plně vymezeno. Naráží na to, že tento pojem se automaticky bere tak, že mu rozumí každý jedinec, ať odborník, nebo laik. (Průcha, 2002, s. 38) Přitom většina lidí chápe slovo

učitel jako někoho, kdo pouze učí. Což je velmi na pováženu, jelikož se s učitelem setkal v životě každý, a tak je známo, že učitelovou náplní práce jistě není pouze učit.

Průcha ve své další knize, a to v Pedagogickém slovníku, došel k definici, že učitel je v obecném kontextu osoba, která vhodně motivuje a řídí učení nejen dětí, ale všech osob. Lze o něm říci, že je vzdělavatel ostatních. Je jedním z profesně kvalifikovaných pedagogických pracovníků vykonávajících učitelské povolání a možná lze říci, že je dokonce tím nejdůležitějším ze všech. Průcha se domníval, že na kvalitě učitelů stojí výsledky vzdělávání všech osob. Také že sociální status učitelů závisí na významu ale i hodnotě, které učitelům přisuzuje společnost. (Průcha, Walterová a Mareš, 2008, s. 326)

„Učitel je člověk, který v rámci lidské pomoci, své profesionality a vzdělávací instituce, kterou reprezentuje, vstřícně napomáhá aktualizaci a restrukturalizaci dosavadního poznání svých žáků a studentů. Učitel by měl svým lidským a profesním zájmem a jeho kulturní úrovní citlivě a účinně přispívat k rozvoji jejich osobnosti a úspěšnosti v životních rolích, ve kterých se nacházejí nebo na které se připravují. Učitel podněcuje vnitřní motivovanost svých žáků a studentů k poznávání a radosti z ní. Učitel volí lidsky i profesionálně příjemné, přitom účinné, historicky platné edukační prostředky, které aktivizují procesy učení a vzdělávání všech, kteří jsou mu do péče svěřeni.“ (Sztablová, 2015, s. 16).

Je nutno si říci, že situace, kdy učitel do výuky nepřenášel nic ze své osobnosti a jen slepě vyučoval z učebnic a pracovních sešitů, zažil nejednou každý z nás. Takový učitel ale žákům málokdy předá všechno to, co by za jiných okolností mohl. Každý správný a kvalifikovaný učitel by měl umět pracovat jak s učebnicí, tak bez ní. Práce s ní by nikdy neměla tvořit většinu času z vyučovací hodiny. Naopak. Do jeho hodin by se měla odrazit jeho kreativita a osobnost, například při vymýšlení didaktických her a cvičení pro žáky. Nežrídka mohou lidé slyšet od učitelů větu, že si není dostatečně jistý ve své profesi, a tak učebnice používá jako opěrnou berličku pro své znalosti. Tak by tomu být ale v žádném případě nemělo.

2.2 UČITEL Z LEGISLATIVNÍHO HLEDISKA

Pedagogickým pracovníkem lze nazvat více než jen jednu osobu. Může to být učitel, ředitel školy, školní psycholog, vychovatel ve školním zařízení, zaměstnanec pedagogicko-psychologické poradny a jiní. (Masaryk University).

Z tohoto výčtu vyplývá, že je termín pedagogický pracovník nejednoznačný a zahrnuje velkou škálu osob. Průcha uvádí, že tento termín má hned dva významy:

- 1) *Učitel v různých typech a stupních školy, včetně vysokoškolských učitelů, resp. pedagogický pracovník v širším slova smyslu. Angl. education pedagogue.*
- 2) *Teoretický pedagog, odborník v pedagogické vědě, pedagogického výzkumu. Angl. educationalist.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 188)

Dle zákona č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů je pedagogickým pracovníkem každý ten, kdo koná přímou vyučovací, výchovnou nebo pedagogicko-psychologickou činnost. Tuto činnost vykonává přímým působením na vzdělávaného. Taktéž ten, kdo je zaměstnancem právnické osoby vykonávající činnost školy či ředitelem školy. Pedagogickým pracovníkem můžeme nazvat i zaměstnance, který vykonává přímou pedagogickou činnost v některém ze zařízení poskytující sociální péči. Přímou pedagogickou činnost, dle zákona 563/2004 Sb. vykonává:

- učitel;
- vychovatel;
- speciální pedagog;
- psycholog;
- asistent pedagoga a další. (*Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*)

Pedagogický pracovník má jako každý jiný zaměstnanec svá práva ale i své povinnosti. Základ těchto práv a povinností je ustanoven v zákoníku práce, detailněji jsou pak popsány ve školních řádech a vnitřních řádech škol. Pedagogičtí pracovníci mají například právo na vyhovující podmínky pro adekvátní výkon jejich pedagogické činnosti, na ochranu před násilím jakéhokoliv charakteru nebo ochranu před nátlakem druhé osoby. Také, aby druhá osoba nezasahovala do jejich pedagogické činnosti, aby mohli dle svého nejlepšího uvážení vybírat vhodné metody, formy a prostředky k dosažení stanovených cílů výuky. Aby byli objektivně hodnoceni za svoji odvedenou pedagogickou činnost. Pedagogičtí pracovníci mají ale i své povinnosti, které jsou povinni dodržovat. Musí vykonávat svoji pedagogickou činnost s ohledem na všechny zásady, pravidla a cíle vzdělávání, chránit žáka s ohledem na jeho bezpečí a zdraví, vytvářet pozitivní atmosféru a klima ve třídě, chránit osobní údaje a dodržovat mlčenlivost nebo třeba účastnit se školních porad nebo

vzdělávacích akcí. (Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon))

Aby mohl učitel úspěšně zvládat svoji profesi, musí být vybaven řadou kompetencí. Průcha ve své knize Pedagogický slovník kompetence definoval jako soubor profesních dovedností a profesních dispozic. Tyto dovednosti a dispozice musí jako učitel mít, aby mohl efektivně a řádně vykonávat své povolání. Mnoho autorů se snažilo kompetence různě vymezit. Nejčastěji jsou ale kompetence rozděleny na osobnostní a profesní. Osobnostní kompetence pod sebe zahrnují takové vlastnosti jako zodpovědnost, týmového ducha, tvořivost a rozmanitost, schopnost řešit problémy anebo být schopen reflexe. Oproti tomu profesní kompetence zahrnují složku samotného výkonu dané profese. Vztahují se tedy k tomu, jaké znalosti o předmětu daný jedinec má. Výzkumy, které byly provedeny nejen na území ČR, ale i v zahraničí, jasně ukázaly, že vzdělávání učitelů tak, jak je dnes nastaveno, není dostatečné k tomu, aby pokrylo celý žádoucí soubor učitelských kompetencí. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008)

„Různým druhům činností učitele odpovídají jisté dovednosti, které přispívají k realizaci těchto činností. Přijmeme-li předpoklad, že efektivní realizaci různých činností usnadňují dobře rozvinuté dovednosti, můžeme na obecné úrovni uvést, že profesní kompetenci učitele podporují následující okruhy dovedností:

- *dovednosti spjaté s předmětem vyučování a obsahem jednotlivých vyučovacích předmětů, související s tím, co učitel vyučuje, co žákům předkládá (vyučovací předmět, učební látku, téma);*
- *didaktické dovednosti, které vyjadřují didaktickou a metodickou připravenost učitele, dovednosti spojené s tím, jak učitel vyučuje, jak předkládá obsah vyučování;*
- *diagnostické dovednosti, které se vztahují jak k obsahu, tak k jednotlivému žákovi či celé školní třídě a napomáhají adekvátnímu využití předcházejících skupin profesních dovedností;*
- *sociálněpsychologické dovednosti učitele, které „zajišťují“ rovinu rozvoje interakce mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem, výrazně podporují efektivní působení dovedností zejména okruhu diagnostického, ale též didaktického, a často i oborového, předmětového. Přikláním se k názoru, že tato skupina dovedností*

netvoří pouze doplněk předchozích skupin profesních dovedností, ale je předpokladem jejich efektivního naplňování.“ (Gillernová, 2003, s. 84)

Kompetence učitele jsou soubor všech vědomostí, dovedností, hodnot ale i postojů, které jsou nezbytné pro vykonávání učitelské profese. Dle Spilkové je možné je rozdělit na kompetence psychodidaktické, pedagogické, komunikativní, diagnostické a intervenční, poradenské a konzultativní a kompetenci reflexe vlastní činnosti. Disponovat učitelskými kompetencemi znamená schopnost a dovednost úspěšně provádět různé činnosti, řešit různorodé úkoly a vypořádávat se s náročnými životními situacemi a problémy. (Spilková, 1997, s. 62)

Je také možné říci, že kompetence učitele představují jakýsi standard učitele v jeho profesi. Tento profesní standard je naprosto klíčový pro to, aby byl výkon učitele dostatečně kvalifikovaný. Walterová rozdělila kompetence na více různých oblastí. Sama na toto téma uvádí, že standard udává, co by měl učitel splňovat, aby mohl vykonávat povolání učitele. Vědci dospěli k vytvoření sedmi oblastí kompetencí, které charakterizují učitele a všechny pedagogické pracovníky. Tyto kompetence jsou zásadní pro všechny kategorie. Jsou jimi:

- předmětová nebo oborově předmětová;
- didaktická a psychodidaktická;
- pedagogická nebo obecně pedagogická;
- diagnostická a intervenční;
- sociální, psychosociální a komunikativní;
- manažérská a normativní;
- profesně a osobnostně kultivující.

V interpretaci profesního standardu je třeba zohlednit:

- věkové zvláštnosti dětí a žáků/studentů;
- cíle vzdělávání/výchovy a vyučování vzhledem ke stupni a druhu školy;
- případně vzdělávací program. (Walterová, 2002, s. 25)

2.3 POZICE A ROLE UČITELE

Učitelé jsou bezesporu jedněmi z nejdůležitějších činitelů, kteří formují budoucí generace lidí a předávají jim klíčové informace a dovednosti pro to, aby byli v životě

úspěšní. Z tohoto důvodu je tedy na učitelské povolání kladen velký důraz z hlediska připravenosti a vzdělanosti učitelů, jak základních, tak i středních a vysokých škol.

Z tohoto důvodu jsou na učitele kladeny vyšší nároky, co se jejich kompetentnosti a kvality vyučování týče. Právě učitelé jsou totiž považováni za ty, kdo nejvíce zvyšují kvalitu školního vzdělávání. Za pravdu to dávají i mnohé mezinárodní dokumenty UNESCO, OECD, Evropská unie (například publikace „Učení je skryté bohatství“, UNESCO, 1997, „Evropská komise“, 2004). Za zmínku by zde stál také výrok Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, který zní: *„Zdraví společnosti a ekonomika se rovná dobře fungující vzdělávací systém a to se rovná aktivní, motivovaní a vysoce kompetentní učitelé.“* (OECD, 1992. In Kotásek 2000, s. 124). Nároky na učitele se v průběhu let stále mění a jsou čím dál větší. Žádané jsou nové, inovované přístupy k samotnému vzdělávání učitelů, ale také k jejich následnému celoživotnímu profesnímu rozvoji. Vladimíra Spilková ve svém výzkumu *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* řekla: *„U nás zatím chybí výzkumy, které by v širších kontextech analyzovaly proměny v pojetí učitelské profese v měnících se sociokulturních podmínkách, které by formulovaly potřebné profesní role, profesní znalosti a kompetence učitelů i postojově etické kvality jejich osobnosti, jako východisko k proměnám přípravy učitelů.“* (Spilková, 2007)

Jak je na učitele vyvíjen čím dál tím větší tlak, roste s tím také míra stresu, kterému je učitel každodenně vystavován. Od učitelů napříč všemi odbornosti a stupni slýcháme velmi často věty typu: „Ať si mé povolání někdo zkusí a uvidí, v jakém stresu musí učitelé každodenně žít.“, „V mé práci jsem pod neustálým stresem, který nevyřeší ani těch pár týdnů prázdnin, které jako učitelé máme.“ Nebo třeba: „Ostatní lidé na učitele útočí, že za to, že ve škole nic nedělají, chodí brzy domů a mají několik týdnů prázdnin, dostávají až moc peněz. Přitom jsou v neustálé psychické pohodě a nemusejí řešit žádné závažné problémy.“.

Já sama jsem v rámci svých praxí při studiu vysoké školy zjistila od mnohých učitelů, že i oni sami vnímají, jak je jejich práce především psychicky náročná. Vesměs všichni učitelé, se kterými jsem diskusi na toto téma vedla, se jednohlasně shodli, že jsou pro ně stresovými faktory především stále se zvyšující požadavky, co se výuky a vzdělání týče, poté komunikace s problémovými rodiči a nárůst administrativy, které dříve k jejich profesi tolik nepatřily. Učitelky, které za sebou mají alespoň 30letou praxi, mi hojně říkaly, že je také trápí rozdíl v dnešních dětech, ve srovnání s dětmi, které učily například před 20

lety. Práce s dnešními dětmi je v mnoha ohledech více stresující a náročná i proto, že dnešní děti mají mnohem více diagnostikované různé poruchy učení a chování, se kterými musí učitel extra pracovat. Toto s sebou nese i onen nárůst papírování, který české učitele velmi trápí a zatěžuje.

Učitel, jak je obecně známo, má mimo role učitele také roli vychovatele. Zvláště pak v první třídě je velká část učitelovy práce děti vychovávat, vštěpovat jim pravidla slušného chování, komunikace mezi lidmi a mnoho dalšího. Učitel musí být důsledný, všimnout si každého počínání jemu svěřených dětí a za správné věci chválit, na špatné věci upozornit a vysvětlit správný postup při řešení problémové situace. K tomuto všemu má učitel i roli vyučovat, předávat žákům nové poznatky, nové informace. Lze tedy říci, že učitel do jisté míry zastupuje po dobu vyučování i roli rodiče. Z tohoto vyplývá, že na učitelových bedrech leží velká zodpovědnost, která se pojí právě s onou náročností tohoto povolání.

2.4 UČITEL JAKO OSOBNOST

Učitelská profese klade velké nároky na jedince, který se touto cestou vydá. Tyto požadavky se vlivem času mění a zpřísňují. Nejprve vysvětlení jednoho pojmu – pedeutologie. Tento pojem představuje pedagogickou disciplínu, která jako svůj hlavní objekt zkoumání považuje učitele. V současné době se tato disciplína zaměřuje hlavně na teorie pedagogických profesí, řeší jednotlivé kompetence učitelů, jejich osobnosti a vzdělávací činnosti. Velký význam věnuje také zkoumáním profesní činnosti učitelů. (Lukášová, 2015, s. 14)

S tímto pojmem jsou spojena další označení, která jsou užívána především v zahraničí a které vyjadřují stejnou oblast. Například jsou to pojmy jako *teacher education* (vzdělávání učitele), *teacher research* (výzkum učitele), *teacher development* (vývoj učitele) a další. Dalším důležitým pojmem pro tuto práci je učitelská profese. Lze ji vysvětlit jako oblast pedagogické vědy, která v zásadě řeší kvality profese učitelství, a to včetně jejich hodnot a podstaty. Učitelská profese předkládá požadavky na pedagogy, na jejich pojetí etiky při výkonu jejich práce, jejich profesní identitu a autonomii. Také klade důraz na úroveň kreativity a odpovědnosti při výkonu pedagogického zaměstnání a na znalosti učitelů v průběhu vyučování a jejich přípravy na vyučování. (Lukášová, 2015, s. 14)

Jedinec při vstupu do přípravy na učitelskou roli prochází různými životními fázemi. Jedním bodem v těchto vývojových stádiích je například vztah osobní a profesní identity. Lukášová popisuje, že učitel by měl za svůj život zažít něco, co ho osvobodí od sebezaujetí a dá mu prostor najít si cestu k vlastnímu bytí. Měl by mít vůli na cestě ke svobodě a svobodným rozhodnutím, k posuzování jeho vlastních rozhodnutí a možností a k mravní autonomii. Tyto aspekty dávají učitelům prostor pro vlastní reflexi a pro jejich vlastní růst profesního bytí pro svět edukace. Druhým aspektem pro osvobození od sebezaujetí je sebepochopení. Sebepochopení je učitelovým pilířem na jeho cestě stát se dobrým pedagogem. Umožňuje učiteli uvědomit si, jak důležité je pro něj povolání pedagoga, jaké jsou jeho silné stránky a přednosti, jak hluboce je v učitelské profesi zakotvený a jak toto poslání přesahuje jeho osobu. (Lukášová, 2015, s. 15–20)

Jaroslav Kořa napsal svoji myšlenku, která se týká vztahu učitel a jeho profese. Jeho myšlenka zní: *„V dnešním očekávání se také objevuje nárok na odpovědnost a respekt k lidské bytosti. Jako otevřené bytosti se učitelé i žáci vztahují ke svým možnostem. Některé z nich naplňují a jiné promarní nebo odkládají stranou. A jde o to, aby v tomto vztahování k sobě samým, k druhým lidem, ke společnosti jako celku, jejím hodnotám, k přírodě i lidské kultuře, učitelé i žáci našli vzájemné porozumění. Učební aktivity proto už nelze popsat v uzavřených systémech kategorií, neboť jde o vzájemné setkávání pohybů lidských existencí, které v komunikativních aktech zakládají stále znovu a znovu společně žitý svět. A má-li být výchova vskutku humánní záležitostí, pak je třeba říci, že pedagog, tak jako paidagog před mnoha staletími, uvádí dítě do společně žitého světa, v němž člověk jako tvor společenský přebírá odpovědnost za sebe sama i bytí druhých lidí“* (Kořa, 1994, s. 17)

S myšlenkou pana Koti musím souhlasit, jelikož v dnešní době možná ještě více než kdy dřív, by se měl klást důraz na respekt k druhým lidem a na dobré chování k nim, na šetrnost a ohleduplnost vůči přírodě a všem jejím živým složkám i na důraz uchovat a rozvíjet kulturní bohatství národa, potažmo celého světa. Kdo jiný by měl tyto všechny hodnoty naplňovat, dodržovat a poté předávat dalším generacím než právě pedagog.

Aby pedagog mohl tyto hodnoty žákům předávat, je nutné, aby si sám uvědomil své profesní učitelské já. Je důležité, jaké vlastnosti považuje za nejdůležitější, jaká je jeho individualita, identita a v neposlední řadě i autonomie. Všechny tyto složky jsou klíčovými

při pohledu na profesi učitelství. Faktem je, že učitel je pro žáky morálním vzorem a v určité chvíli, tím zcela nejdůležitějším.

3 SEBEPOJETÍ UČITELE NA 1. STUPNI ZŠ

3.1 CÍLE VÝZKUMU A FORMULACE HYPOTÉZ

Předložená diplomová práce se zabývá analýzou sebepojetí českých učitelů učících žáky prvního stupně základních škol. Vycházíme zde z předpokladu toho, že se sebepojetí stále vyvíjí a formuje na základě našich zkušeností, postojů nebo životních cílů a priorit. V pozici učitele je přijetí sebe samého, a hlavně znalost svoji vlastní osoby velmi důležitá. S tím souvisejí i míra sebeúčinnosti a míra sebeúcty. Tato práce by tedy měla odhalit, na jak vysoké úrovni mají čeští učitelé úroveň sebeúčinnosti a sebeúcty vzhledem k vlastní osobě.

Předmětem výzkumu je zjistit, jakou míru sebeúčinnosti a sebeúcty čeští učitelé mají a zda mají na úroveň sebeúčinnosti a sebeúcty vliv faktory jako jsou rodinný stav, existence vlastních dětí, věk žáků, které učitel vyučuje nebo délka jeho učitelské praxe.

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit úroveň sebeúcty a sebeúčinnosti u učitelů na 1. stupni ZŠ a identifikovat vliv anamnestických údajů.

Z uvedeného hlavního cíle vyplývají cíle dílčí:

1. Zjistit úroveň sebeúcty u vzorku učitelů na 1. stupni ZŠ.
2. Zjistit úroveň sebeúčinnosti u vzorku učitelů na 1. stupni ZŠ.

Shodně s výzkumnými cíli byly stanoveny **výzkumné otázky**, kterými jsou:

- Jaká je úroveň sebeúcty u učitelů na 1. stupni ZŠ?
- Jaká je úroveň sebeúčinnosti u učitelů na 1. stupni ZŠ?
- Jakým způsobem sebeúcty a sebeúčinnosti učitele na 1. stupni ZŠ ovlivňují věk žáků, délka pedagogické praxe, rodinný stav učitele a existence vlastních dětí?

V dané diplomové práci jsou stanoveny následující **hypotézy**:

H1: Hodnota sebeúcty učitele na 1. stupni ZŠ stoupá s délkou praxe.

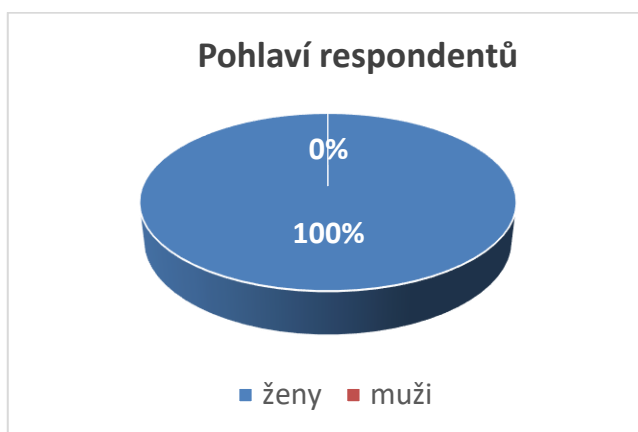
H2: Hodnota sebeúčinnosti učitele na 1. stupni ZŠ klesá s věkem vyučovaných žáků.

H3: Rodinný stav učitele na 1. stupni ZŠ posiluje jeho sebepojetí v obou sledovaných složkách.

H4: Existence vlastních dětí posiluje sebepojetí učitele na 1. stupni ZŠ v obou sledovaných složkách.

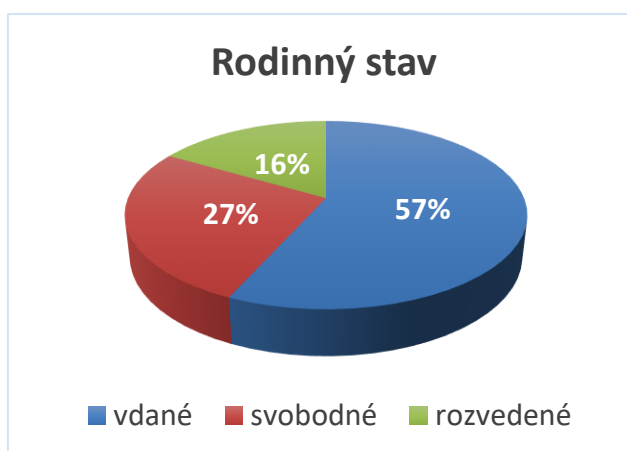
3.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Do šetření se zapojilo 60 učitelů prvního stupně. Převážná většina učitelů působí v Plzeňském kraji (48 učitelů), zbylí učitelé působí v kraji Karlovarském (12). Celkem se do šetření zapojilo 60 učitelů. Všichni respondenti byly ženy, a to ve věkovém rozmezí od 20 do 61 let.



Graf 1 - pohlaví respondentů

Respondenti byli tázáni taktéž na rodinný stav, kdy uváděnými možnostmi bylo vdaná, rozvedená a svobodná. Celkem bylo 34 vdaných učitelek, 16 svobodných učitelek a 10 rozvedených učitelek.



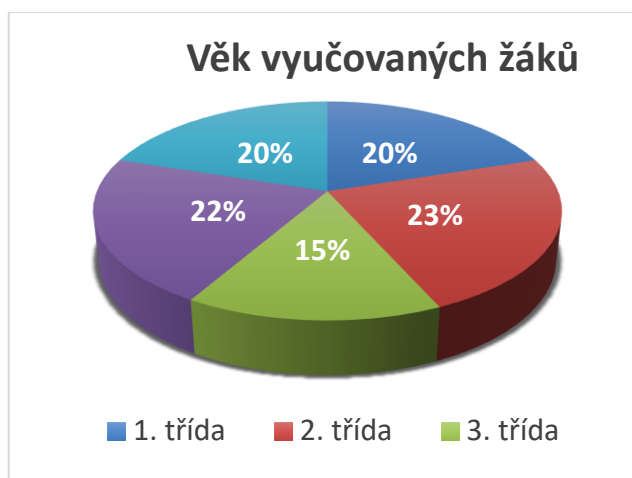
Graf 2 - rodinný stav respondentů

Dalším údajem, na který měli respondenti odpovědět, je, zda mají vlastní děti či nikoliv. Tento údaj byl pro práci důležitý z toho hlediska, že bych jedním z faktorů, které byly v práci zkoumané vzhledem k míře sebepojetí učitelů. Celkem uvedlo 43 respondentů, že děti má, a 17 respondentů, že děti nemá.



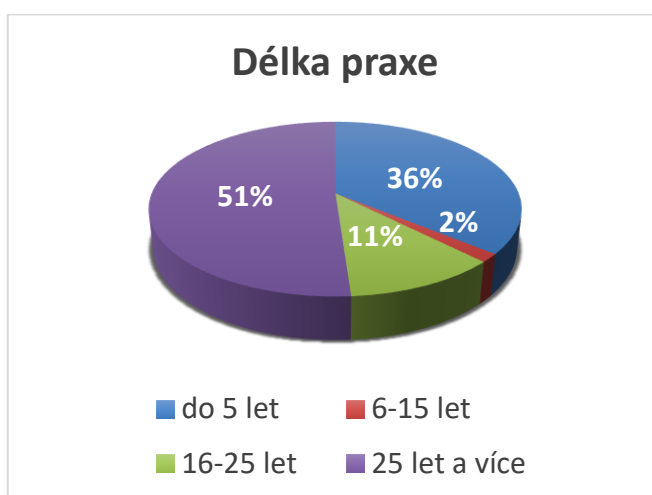
Graf 3 - existence vlastních dětí

Z neposledních údajů, zjišťovaných od respondentů, je věk žáků, které nyní vyučují. Vzhledem k tomu, že se jedná pouze o učitele prvního stupně základní školy, pak lze předpokládat, že věk žáků se pohybuje mezi 6 až 10 lety (ve skutečnosti se v každém ročníku objeví cca 20 % žáků starších, nicméně pro potřeby této diplomové práce vycházím ze zjednodušeného rozpětí věku dítěte). Dvanáct učitelů uvedlo, že učí 1. třídu, tj. žáky ve věku 6 let. Čtrnáct učitelů uvedlo, že učí 2. třídu, tj. žáky ve věku 7 let. Devět učitelů uvedlo, že učí 3. třídu, tj. žáky ve věku 8 let. Třináct učitelů uvedlo, že učí 4. třídu, tj. žáky ve věku 9 let. Dvanáct učitelů uvedlo, že učí 5. třídu, tj. žáky ve věku 10 let.



Graf 4 - věk vyučovaných žáků

Jako posledním údajem, který byl zjišťován, bylo kolik let praxe daná učitelka má. Respondenti uváděli délku praxe v rozmezí od půl roku až do 38 let. Pro lepší přehlednost jsme učitele rozdělili do jednotlivých skupin. Devatenáct učitelek bylo zařazeno do skupiny délky praxe do 5 let. Osm učitelek bylo zařazeno do skupiny délky praxe od 6 do 15 let. Šest učitelek spadalo do skupiny délky praxe od 16 do 25 let a dvacet sedm učitelek spadalo do skupiny délky praxe delší než 25 let.



Graf 5 - délka pedagogické praxe

3.3 POUŽITÉ METODY

Na realizaci a sběr dat pro tuto diplomovou práci byly použity dva dotazníky – Bandurův dotazník Self-Efficacy, upravený pro českou populaci, a Rosenbergova škála sebehodnocení. Dotazníky byly respondentům rozdány osobně v tištěné formě. S rozdáním dotazníků na vybrané základní školy byli obeznámeni i ředitelé daných škol. Tištěný soubor obsahoval 10 otázek z dotazníku Self-Efficacy a 10 otázek z dotazníku Self-Esteem. Respondenti označovali tu odpověď, která je nejvíce vystihovala.

V dané práci vycházím z kvantitativního výzkumu. V něm zjišťuji a analyzuji dané proměnné, které přímo vycházejí z použitého standardizovaného nástroje. Tímto nástrojem jsou dva použité dotazníky – Bandurův dotazník Self-Efficacy a Rosenbergův dotazník Self-Esteem. Vycházíme tedy z dotazníkového šetření.

Pro měření sebeúcty české populace učitelů byla použita Rosenbergova škála sebehodnocení (Rosenberg Self-Esteem Scale), která byla ve 20. století vytvořena doktorem Morrisem Rosenbergem. Původně byla škála primárně vytvořena za účelem použití u adolescentů, dnes je ale použitelná u většiny populace. Škála je složena z 10

jednotlivých položek, na které respondent popravdě odpovídá. Odpovědi jsou zaznamenávány ve čtyřstupňové škále Likertova typu. Respondent tedy označuje odpověď, dle svého uvážení, a to na stupnici rozhodně souhlasím, souhlasím, nesouhlasím a rozhodně nesouhlasím. Pět z těchto položek je formulováno pozitivně (1, 2, 4, 6, 7) a pět položek je formulováno negativně (3, 5, 8, 9, 10). U pozitivně formulovaných položek se body přičítají takto: 4 = rozhodně souhlasím, 3 = souhlasím, 2 = nesouhlasím, 1 = rozhodně nesouhlasím. U negativně formulovaných otázek je tomu naopak, jsou reverzně bodované. Pro ně platí přičítání bodů takto: 1 = rozhodně souhlasím, 2 = souhlasím, 3 = nesouhlasím, 4 = rozhodně nesouhlasím. Respondent tak může z dotazníku získat nejméně 10 bodů a nejvíce 40 bodů. Zde platí, že čím vyšší skóre respondent získá, tím vyšší míru sebehodnocení či sebeúcty má. (Rosenberg, 1965) Tato škála byla v roce 1994 upravena pro českou populaci M. Blatným a L. Oseckou (Blatný, Osecká, 1994)

Pro měření sebeúčinnosti české populace učitelů byla použita škála Obecné Self-Efficacy (General Self-Efficacy Scale – GSES). Tu v roce 1993 přeložil profesor Křivohlavý do českého jazyka a upravil ji pro českou populaci. Původním autorem dotazníku byl psycholog Albert Bandura. Dotazník obsahuje deset položek, které jsou všechny shodně formulované. Odpovědi se na škále pohybují v rozmezí 1–4 body, kde 1 = nesouhlasím, 2 = spíše nesouhlasím, 3 = spíše souhlasím, 4 = souhlasím. Respondent tak může získat nejméně 10 bodů a nejvíce 40 bodů. I zde platí, že čím vyšší hodnotu respondent získá, tím vyšší je jeho míra sebeúčinnosti. (Hodačová, Cígler, Vachková, Mareš, 2020, s. 640–642)

Další použitou metodou v této práci je chí-kvadrát test. Ten zkoumá platnosti stanovených hypotéz. Autorem testu chí-kvadrát z roku 1900 je Karl Pearson. V této diplomové práci používáme test nezávislosti dvou znaků. Jako první krok musí být sestavena tzv. kontingenční tabulka znaků. Tato tabulka má čtvercový nebo obdélníkový tvar a zapisuje se do ní četnost jednotlivých kombinací, jak se dané znaky vyskytují. Tyto znaky jsou rozděleny do r (řádků) a s (sloupců) skupin. Mohou nastat dva případy. Prvním z nich je, že nastane nulová hypotéza, která nám říká, že jsou na sobě obě veličiny statisticky nezávislé. Nulovou hypotézu značíme H_0 . Druhým případem je, že mezi měřeními veličinami existuje souvislost, z čehož vyplývá, že jsou na sobě závislé. Takovou hypotézu značíme H_A .

Poslední aplikovanou metodou je Spearmanův korelační koeficient pořadí, který sestavil anglický psycholog Charles Edward Spearman. Navrhl jej tím způsobem, že

vycházel z Pearsonova korelačního koeficientu tak, že koreloval podle Pearsona pořadí jednotlivých měření v proměnných. Spearmanův korelační koeficient tak zachycuje monotónní vztahy a je rezistentní vůči odlehlým hodnotám. Spearmanův korelační koeficient značíme r_s a slouží nám k měření síly vztahu X a Y, když u nich nelze předpokládat linearitu očekávaného vztahu nebo běžné rozdělení proměnných X a Y. Závislost těchto proměnných může vykazovat obecně vzestupný nebo naopak obecně sestupný charakter. (Hendl, 2012, s. 268)

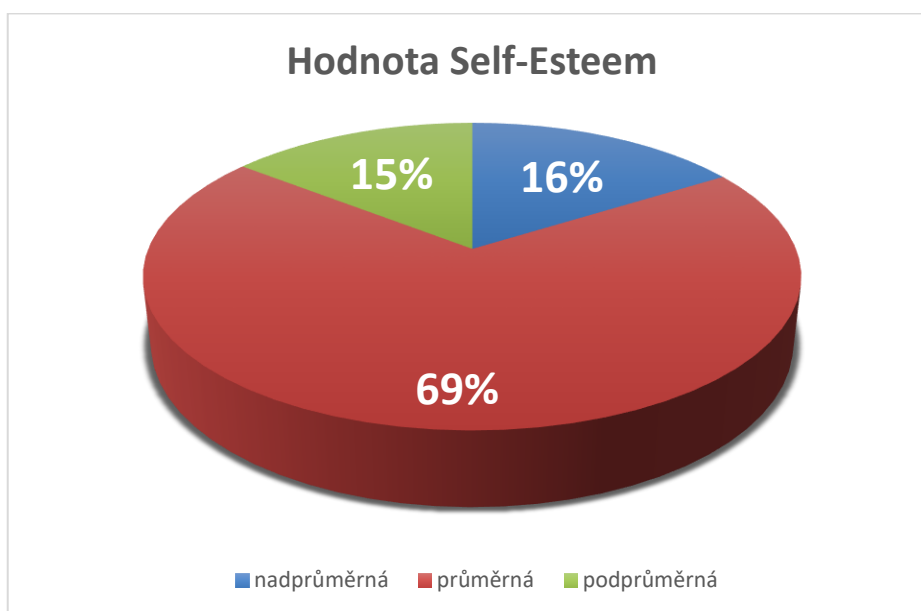
3.4 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

Tabulka č. 1 – Popisná statistika dosažených výsledků

	PRŮMĚR	SMĚRODATNÁ ODCHYLKA	MEDIÁN
Self-Esteem (sebeúcta)	31,38	3,49	31
Self-Efficacy (sebeúčinnost)	32,05	3,81	33

Průměrná hodnota sebeúcty se u vzorku respondentů pohybovala na hranici 31,38 bodů při směrodatné odchylce 3,49. Průměrná hodnota sebeúčinnosti se u vzorku respondentů pohybovala na hranici 32,05 bodů při směrodatné odchylce 3,81. Medián sebeúcty u vzorku respondentů činil číslo 31 a u sebeúčinnosti číslo 33.

3.4.1 SELF-ESTEEM

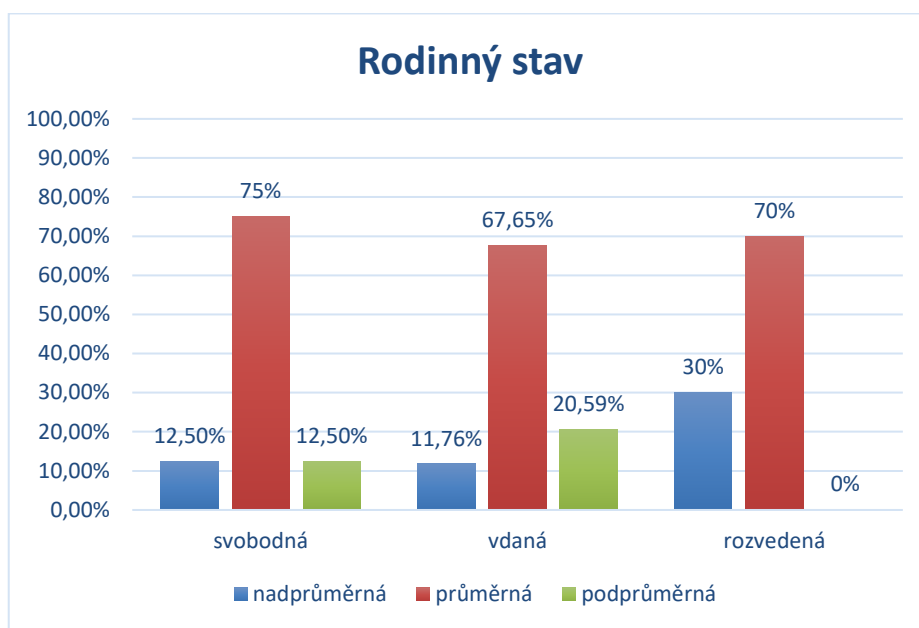


Graf 6 – procentuální podíl Self-Esteem u učitelů

Z grafu vyplývá, že více než polovina zúčastněných učitelek má průměrnou hodnotu sebehodnocení. Průměrná hodnota sebehodnocení se pohybovala ve škále od 28 do 34 bodů. Dále vidíme, že nadprůměrné hodnoty dosáhlo v našem výzkumu 16 % učitelek prvního stupně, kdy škála nadprůměrných hodnot se pohybovala od 35 bodů a výše. Podprůměrné hodnoty dosáhlo celkem 15 % učitelek, zúčastněných v tomto výzkumu, kdy škála pro podprůměrné hodnoty byla od 27 bodů níže.

Sebeúcta je pro učitele důležitým aspektem pro to, aby mohli svoji práci kvalitně vykonávat. Každý jedinec má sebeúctu na jiné úrovni a závisí na jeho předešlých zkušenostech, psychické stránce, úspěších nebo i typu osobnosti. Je uspokojující vidět, že celkově více než polovina dotázaných učitelek se pohybuje v nadprůměrných a průměrných hodnotách. To ukazuje na fakt, že si sebe učitelé váží, mají rozvinutý sebecit, zajímají se o vlastní osobu, snaží se rozvíjet a zlepšovat. Učitelé by jistě měli mít sebeúctu alespoň na průměrné hodnotě, nikoliv v hodnotě podprůměrné, jelikož pro jejich povolání je více než žádoucí, aby se sami cítili dobře a věřili si.

Vztah Self-Esteem učitelů s rodinným stavem

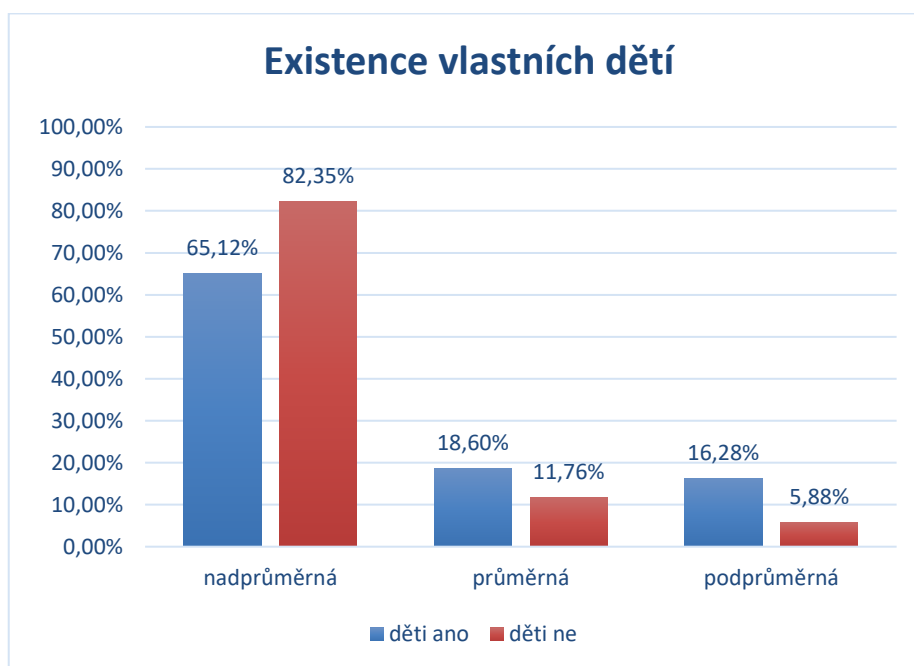


Graf 7 - Self-Esteem a rodinný stav učitelů

Graf naznačuje, že rozvedené učitelky jsou na tom nejlépe se sebehodnocením a mírou sebeúcty. Žádná nevykazovala podprůměrné sebehodnocení a téměř 30 % ho má nadprůměrné. Průměrné sebehodnocení bylo zaznamenáno u 70 % z nich. Nejhůře na tom se sebehodnocením byly vdané učitelky. U 21 % z nich bylo naměřeno podprůměrné sebehodnocení a pouze u téměř 12 % z nich bylo naměřeno nadprůměrné sebehodnocení. U svobodných učitelek nebyly tyto rozdíly tak markantní. 75 % z nich má sebehodnocení v průměrné hodnotě, nadprůměrnou hodnotu a podprůměrnou hodnotu má shodně 12,50 % z nich. Lze tedy říci, že rozvedené paní učitelky jsou z hlediska vlastního sebehodnocení na lepší úrovni, než učitelky svobodné a rozvedené. Statisticky významně však tento ukazatel potvrzený nebyl ani na 5% hladině (chí-test).

Může tomu tak být proto, že rozvedené učitelky se dokáží lépe koncentrovat samy na sebe, rozvíjet se, ale i si plnit přání. Staví tak samy sebe na vyšší příčky, než ženy vdané či svobodné. Mohlo by tomu tak být i proto, že rozvedené učitelky mají více zkušeností s řešením náročných situací. Z toho důvodu je možné, že se nenechají psychicky strhnout nepříjemnými banalitami a udržují samy sebe více v klidu. Překvapující zde může být fakt, že nejhůře dopadly učitelky vdané, které by se na první pohled mohly zdát jako ty nejspokojenější. Zde se ukazuje fakt, že rodinný stav nemusí nutně souviset s mírou sebeúcty každého jedince.

Vztah Self-Esteem učitelů s existencí vlastních dětí

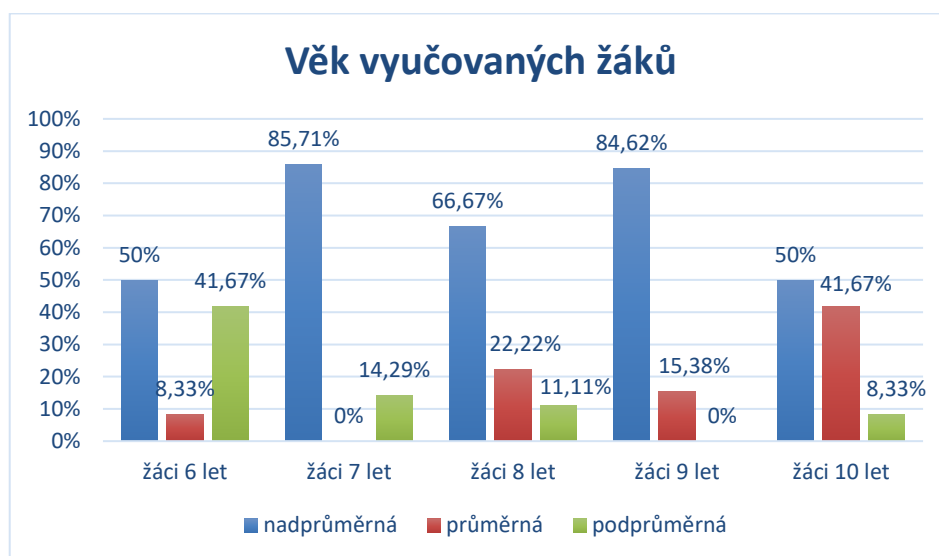


Graf 8 - Self-Esteem a existence vlastních dětí

Z grafu vyplývá, že učitelky, které nemají děti, mají vyšší hodnotu sebehodnocení než učitelky s dětmi. Nadprůměrné hodnoty sebehodnocení dosáhlo 65 % učitelek, které mají vlastní děti, ale celých 82 % učitelek, které děti nemají. Průměrné hodnoty sebehodnocení dosáhlo téměř 19 % učitelek, které vlastní děti mají a téměř 12 % učitelek, které děti nemají. Překvapivě ale 16 % učitelek, které vlastní děti mají, má podprůměrnou hodnotu sebehodnocení, což je velmi vysoký počet. Oproti tomu pouze necelých 6 % učitelek bez dětí dosáhlo podprůměrné hodnoty sebehodnocení. Nejlepších hodnot tedy dosahovaly učitelky bezdětné, které měly nejvyšší hodnotu sebehodnocení nadprůměrném a nejmenší hodnotu sebehodnocením podprůměrném. Statisticky významně však tento ukazatel potvrzený nebyl ani na 5% hladině (chí-test).

Z výsledků je jasně patrné, že učitelky, které nemají vlastní děti, dosahují vyšší sebeúcty než učitelky s dětmi. Mohlo by tomu být z toho důvodu, že učitelky bezdětné mají více času pečovat samy o sebe, jelikož nemusejí většinu svého času věnovat péči o děti. Mají tak dostatek prostoru stavět svoji osobu na přední příčku a usilovat o to, mít pro sebe lepší život. Zároveň se může jednat i o absenci důležitých závazků, kterým dítě bezpochyby je. Ženy s dětmi nenesou zodpovědnost pouze za sebe sama, ale též za svoje děti, což mnohdy přináší více starostí a stresových situací.

Vztah Self-Esteem učitelů s věkem vyučovaných žáků



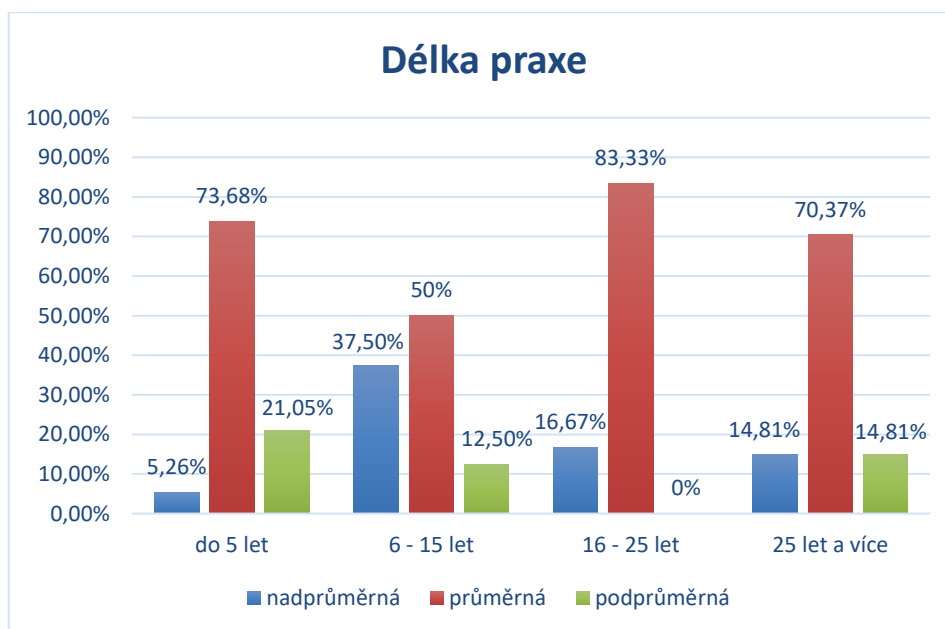
Graf 9 - Self-Esteem a věk vyučovaných žáků

Z hlediska věku žáků má nejvíce učitelek nadprůměrnou hodnotu sebeúcty ve druhé, třetí a čtvrté třídě. Naopak nejmenší nadprůměrnou hodnotu sebeúcty mají učitelky prvních a pátých tříd. Z hlediska průměrné hodnoty sebeúcty jsou na tom nejlépe učitelky pátých tříd s téměř 42 %, poté učitelky třetích tříd s 22 %, pak učitelky čtvrtých tříd s téměř 16 %, na předposledním místě jsou učitelky prvních tříd s téměř 9 % a na konečném místě skončily učitelky druhých tříd, kde nebyla žádná učitelka s průměrnou hodnotou sebeúcty. Z hlediska podprůměrné hodnoty jsou na tom nejhůře učitelky prvních tříd s necelými 42 %. Těchto učitelek bylo až 3x více než učitelek z druhé nejpočetnější skupiny, a to učitelek druhých tříd. Na třetím místě byly učitelky třetích tříd s 11 % a poté učitelky pátých tříd s necelými 9 %. Nebyla nalezena žádná skupina učitelek učících čtvrtou třídu, která by měla podprůměrnou hodnotu sebeúcty. Nejlépe jsou na tom dle grafu učitelky čtvrtých tříd, kdy téměř 65 % z nich má nadprůměrnou hodnotu sebeúcty, pouze necelých 16 % z nich má průměrnou hodnotu sebeúcty a žádná z nich nemá podprůměrnou hodnotu sebeúcty. Naopak nejhůře jsou na tom učitelky prvních tříd, které vykazují nejvyšší podíl jedinců s podprůměrnou hodnotou sebehodnocení a taktéž druhý nejnižší podíl jedinců s průměrnou hodnotou sebeúcty. Z hlediska nadprůměrné sebeúcty jsou na tom stejně jako učitelky pátých tříd se shodnými 50 %. Tyto zajímavé ukazatele jsme podrobili testu chí-kvadrát o nezávislosti v kontingenční tabulce, kde se na 5% hladině významnosti určitý vztah prokázal (testové kritérium $G = 17,907$, kritická hodnota

$X_{(1-\alpha);df = 15,507}$). Z hlediska pořadové korelace bylo zjištěno $r = 0,46211$, což odpovídá mírné až střední závislosti ve smyslu: čím je věk žáků vyšší, tím vyšší je i míra sebeúcty učitele na prvním stupni ZŠ.

Pravděpodobně se jedná o vliv toho, že žáci zde žáci ještě neprocházejí adolescentní krizí autority a učitel je jimi ještě plně akceptován a uznáván. S tím souvisí i fakt, že není ze strany žáků dehonestován či zesměšňován. Taktéž již učitel ve druhé třídě vidí výsledky své práce, kterou s žáky udělal, a čerpá z věcí, které žáky naučil. Ti si je osvojili a nyní je používají, dodržují a akceptují. Také zde již není tolik náročné výchovné hledisko učitelovy profese, jako tomu bylo v první třídě.

Vztah Self-Esteem učitelů s délkou jejich praxe



Graf 10 - Self-Esteem a délka pedagogické praxe

Dle grafu můžeme vidět, že z hlediska nadprůměrné hodnoty sebeúcty jsou na tom nejlépe učitelky s délkou praxe od 6 do 15 let s necelými 38 %. Ihned za nimi jsou učitelky s délkou praxe v rozmezí 16–15 let s téměř 17 %, na třetím místě jsou učitelky s délkou praxe delší než 25 let s necelými 15 % a nejhůře na tom jsou z hlediska nadprůměrné hodnoty sebeúcty učitelky do 5 let praxe. Z hlediska průměrné hodnoty jsou na tom nejlépe učitelky s délkou praxe 16–15 let s 83 %. Poté jsou na tom o nepatrný rozdíl lépe učitelky do 5 let praxe s necelými 74 % oproti učitelkám s délkou praxe delší než 25 let se 70 %.

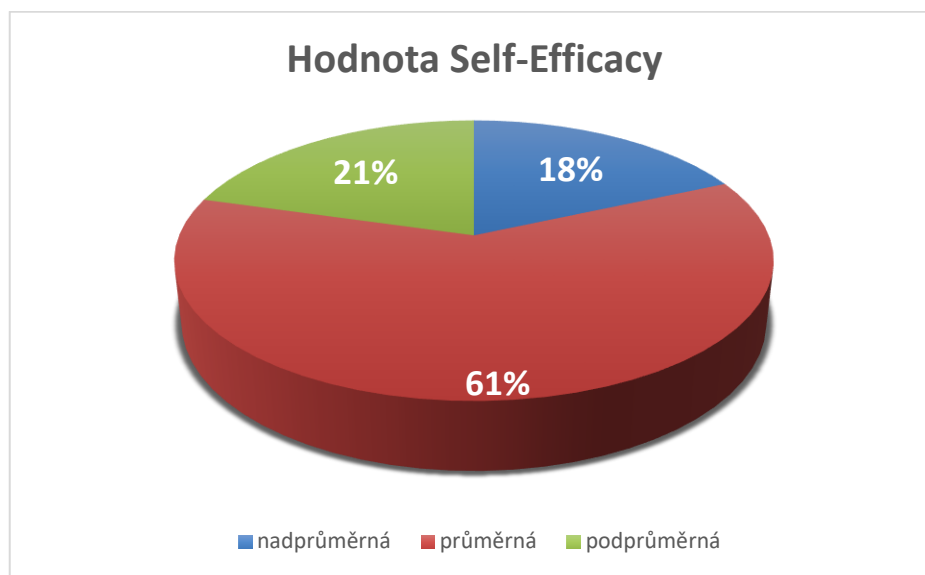
Nejhůře jsou na tom s průměrnou hodnotou sebeúcty učitelky, které učí v rozmezí 6–15 let s 50 %. Podprůměrnou hodnotu mají nejvíce učitelky s délkou praxe do 5 let s 21 %, poté učitelky s praxí delší než 25 let s téměř 15 % a následují učitelky s praxí v rozmezí 6–15 let s 12 %. Nejlépe na tom u podprůměrných hodnot sebeúcty vyšly učitelky s délkou praxe 16–25 let, kde nebyl objeven žádný jedinec. Nejlépe jsou na tom statisticky učitelky s délkou praxe v rozmezí 6–5 let, jelikož mají nejvyšší nadprůměrnou hodnotu sebeúcty, průměrnou hodnotu sebeúcty má polovina z nich a mají druhou nejnižší podprůměrnou hodnotu sebeúcty. Statisticky významně však tento ukazatel potvrzený nebyl ani na 5% hladině (chí-test).

Pravděpodobně souvisí nejmenší nadprůměrná hodnota sebeúcty u učitelek s praxí do 5 let s tím, že v sebe zatím nedokáží vkládat tolik důvěry a nejsou si ještě tak moc jisty ve své profesi. Tyto obavy jsou naprosto běžné u každého začínajícího učitele. S tím souvisí také to, že zde mají učitelky i nejvyšší hodnotu podprůměrné sebeúcty. Další zajímavostí, kterou graf ukazuje je, že velké množství učitelek s praxí delší než 25 let má podprůměrnou hodnotu sebeúcty. To může pramenit z toho, že se velmi rychle mění doba, učitelky jsou například nuceny pracovat s novými technologiemi, kterým v některých případech nerozumějí. Dalším faktorem může být i měnící se mentalita a rozumový vývoj žáků, u nichž se doba vstupu do puberty a poté dospívání velmi posunula kupředu a žák ve druhé třídě je rozumově na úrovni žáka ve čtvrté třídě před 20 lety.

Největší průměrná hodnota sebeúcty byla zaznamenána ve skupině učitelek s délkou praxe v rozmezí 16–25 let. Pravděpodobně je tomu tak proto, že se učitelky již velmi dobře orientují ve své profesi, cítí se jisté a ukotvené a jsou v nejproduktivnějším věku. V tomto věku se učitelky ještě snáze přizpůsobují jak tempu dospívání žáků, tak i novým technologiím, změnách ve školství či interních změnách v daných školách.

3.4.2 SELF-EFFICACY

Hodnota Self-Efficacy u zkoumaných učitelů

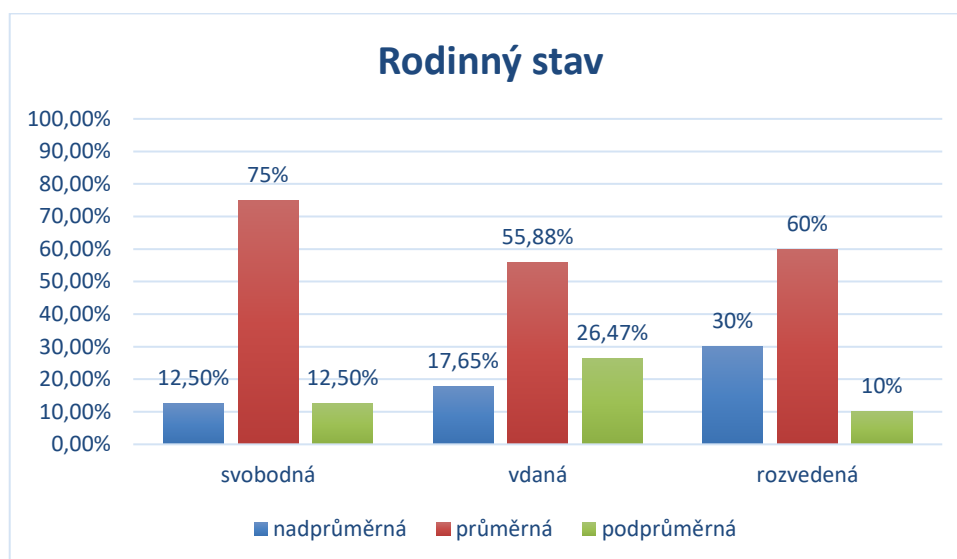


Graf 11 – procentuální podíl Self-Efficacy u učitelů

Z grafu vyplývá, že celých 61 % zúčastněných učitelek dosahuje průměrné hodnoty sebeúčinnosti. Škála průměrné hodnoty sebeúčinnosti se pohybuje v rozmezí 29–35 bodů. Dále si lze všimnout, že nadprůměrné hodnoty zde dosahuje daleko méně učitelů než podprůměrné hodnoty a že je zde větší rozdíl než u hodnot sebeúcty. Nadprůměrné hodnoty zde dosáhlo 18 % učitelek, které se do šetření zapojily. Znamená to hodnoty s 36 body a více. O 3 % více, tedy 21 % učitelek, zde dosáhlo hodnoty podprůměrné, která platí pro 28 bodů a méně. Z grafu vyplývá, že učitelky jsou na tom z hlediska sebeúčinnosti hůře než z hlediska sebeúcty.

Je potěšující, že více než polovina dotázaných učitelek má nadprůměrnou či průměrnou hodnotu sebeúčinnosti, což je v jejich povolání velmi důležité. Tato schopnost je pro učitele velmi cenná a učitelé, kteří mají vysokou hodnotu sebeúčinnosti, jsou schopni lépe plnit svoje povolání. Jsou si totiž ve své práci jistější, dokáží si věci lépe zorganizovat, méně se bojí selhání a mnohdy mohou být úspěšnější. Naopak učitelé s nízkou hodnotou sebeúčinnosti si často nevěří, mají větší sklon k neúspěchu a výskytu depresivních stavů. Je pozitivním zjištěním, že většina dotázaných učitelek má svoji hodnotu sebeúčinnosti na vysoké úrovni a jen malé procento má sebeúčinnost v podprůměrných hodnotách.

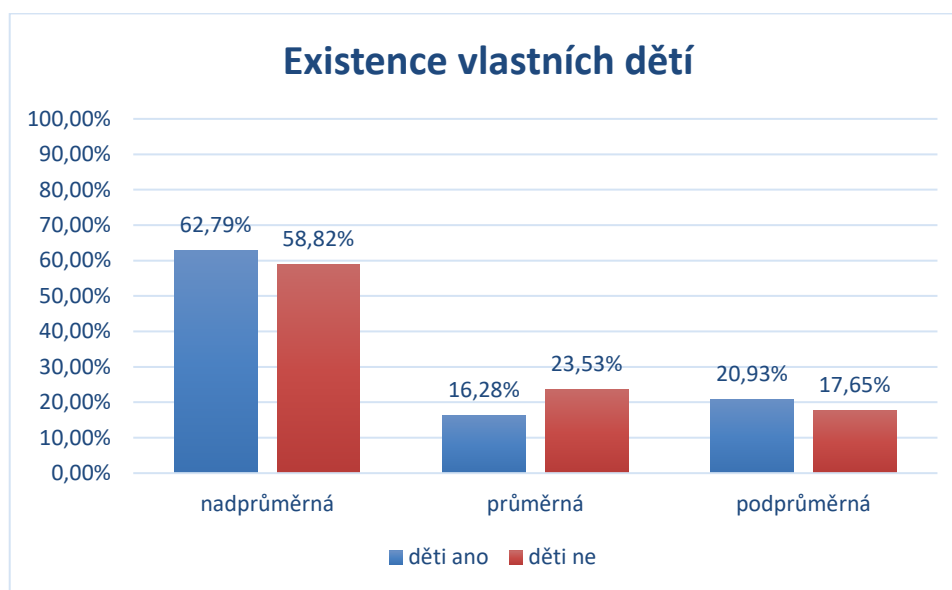
Vztah Self-Efficacy učitelů s rodinným stavem



Graf 12 - Self-Efficacy a rodinný stav učitelů

Z grafu lze vyčíst, že nadprůměrná hodnota sebeúčinnosti stoupá směrem k rozvedenosti, kdy nejnižší sebeúčinnost mají svobodné učitelky s necelými 13 %, poté vdané učitelky s necelými 18 % a nejvíce učitelek s nadprůměrnou hodnotou sebeúčinnosti je ve skupině rozvedených, kde dosahují 60 %. Z pohledu průměrné hodnoty sebeúčinnosti jsou na tom nejlépe svobodné učitelky se 75 %. O něco hůře jsou na tom rozvedené učitelky s 60 % a nejméně učitelek s průměrnou hodnotou sebeúčinnosti je ve skupině vdaných učitelek s téměř 56 %. Nejvíce učitelek s podprůměrnou hodnotou je ve skupině vdaných a to necelých 27 %, poté ve skupině svobodných s necelými 13 % a nejlépe ze zjištěných dat jsou na tom nejlépe učitelky rozvedené s 10 %. Nejlépe jsou na tom dle dat učitelky rozvedené, jelikož mají největší podíl nadprůměrných hodnot sebeúčinnosti, druhý nejvyšší počet učitelek s průměrnou hodnotou sebeúčinnosti a nejméně učitelek s podprůměrnou hodnotou sebeúčinnosti. Nejhůře se dle výsledků jeví učitelky vdané, které mají sice druhé nejvyšší zastoupení v nadprůměrných hodnotách, ale zároveň mají nejnižší zastoupení v průměrných hodnotách a nejvyšší zastoupení v podprůměrných hodnotách sebehodnocení. Statisticky významně se však tento ukazatel potvrzený nebyl ani na 5% hladině (chí-test). Stejně jako u sebeúcty jsou na tom s hodnotou sebeúčinnosti nejlépe učitelky rozvedené. Mohlo by tomu tak být proto, že se více soustředí na práci než učitelky vdané, které skončily nejhůře.

Vztah Self-Efficacy učitelů s existencí vlastních dětí

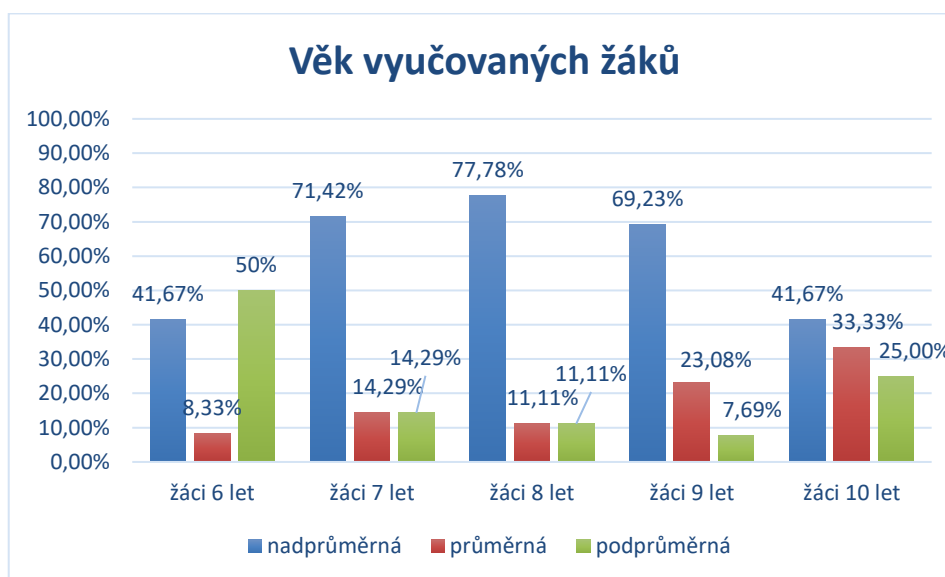


Graf 13 - Self-Efficacy a existence vlastních dětí

Z hlediska sebeúčinnosti a existence vlastních dětí z grafu lze vyčíst, že rozdíl mezi oběma skupinami není markantní. Nadprůměrná hodnota se liší pouze o 4 % ve prospěch učitelek, které vlastní děti mají. Průměrná hodnota sebeúčinnosti se taktéž nijak zásadně neliší, rozdíl je zde pouze o 7 % ve prospěch bezdětných učitelek. U podprůměrné hodnoty sebeúčinnosti taktéž nejsou z grafu viditelné velké rozdíly, rozdíl jsou zde pouze 3 %, kdy má více učitelek s dětmi podprůměrnou hodnotou sebeúčinnosti. Lze říci, že lépe jsou na tom z celkového hlediska učitelky s dětmi, jelikož mají vyšší nadprůměrnou hodnotu sebeúčinnosti. Z hlediska průměrné a podprůměrné hodnoty sebeúčinnosti jsou na tom sice hůře, ovšem rozdíly jsou zde velmi malé.

Jak již bylo řečeno, tak z hlediska existence vlastních dětí neexistují u dotázaných učitelek významnější rozdíly v hodnotě sebeúčinnosti. Oproti hodnotám sebeúčinnosti, kde měly vyšší míru sebeúčinnosti učitelky bezdětné, tomu tak zde není. Lze tedy říci, že míru sebeúčinnosti nemá vliv to, zda má daný jedinec vlastní děti či nikoliv.

Vztah Self-Efficacy učitelů s věkem vyučovaných žáků

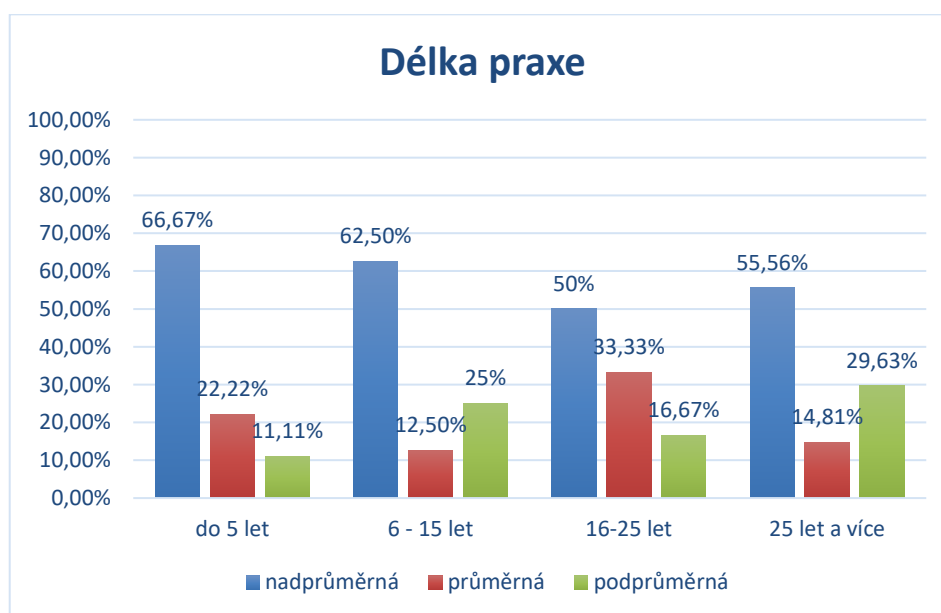


Graf 14 - Self-Efficacy a věk vyučovaných žáků

Dle grafu vidíme, že sebeúčinnost i sebeúcta jsou ve vztahu k věku vyučovaných žáků na velmi podobné úrovni. Z hodnoty 78 % vyplývá, že z hlediska nadprůměrné hodnoty sebeúčinnosti jsou na tom nejlépe učitelky, které vyučují žáky třetích tříd. Ihned za nimi jsou na tom nejlépe učitelky druhých tříd (72 %) a učitelky čtvrtých tříd (69 %) s rozdílem 2 %. Nejhůře jsou na tom učitelky prvních a pátých tříd, se shodnými 42 %. Z hlediska průměrné hodnoty sebeúčinnosti jsou na tom nejlépe učitelky pátých tříd s 33 %. Ostatní skupiny učitelek vykazovaly podobné hodnoty – učitelky čtvrtých tříd s 23 %, učitelky druhých tříd se 14 %, učitelky třetích tříd s 11 % a učitelky prvních tříd s 8 %. Nejlépe jsou na tom tedy z hlediska průměrné hodnoty učitelky pátých tříd a nejhůře učitelky prvních tříd. Z hlediska podprůměrných hodnot sebeúčinnosti jsou nejpočetnější skupinou učitelky prvních tříd s rovnými 50 %, následují učitelky pátých tříd s 25 %. Mezi zbylými skupinami učitelek již nevnímáme tak velké rozdíly – učitelky druhých tříd se 14 %, učitelky třetích tříd s 11 % a nakonec učitelky čtvrtých tříd s téměř 8 %. Nejlépe jsou na tom tedy z hlediska podprůměrných hodnot učitelky čtvrtých tříd a nejhůře učitelky prvních tříd. Z celkových výsledků, které graf poskytuje, jsou na tom nejlépe učitelky čtvrtých tříd, jelikož nejvíce z nich má nadprůměrnou hodnotu sebeúčinnosti, mají druhý nejvyšší podíl jedinců s průměrnou hodnotou sebeúčinnosti a také nejméně jedinců s podprůměrnou hodnotou sebeúčinnosti. Statisticky významně však tento ukazatel potvrzený nebyl ani na 5% hladině (chí-test).

Mohlo by se jednat o vliv toho, že ve čtvrté třídě velmi často nastupuje do třídy nová paní učitelka, která si žáky přebírá po předchozí paní učitelce. Žáci si tak zvykají na novou autoritu, ale zároveň těží z již získaných vědomostí, schopností či naučených pravidel. Učitelky čtvrtých tříd si tak mohou nastavit jak nová pravidla, tak i ponechat pravidla již zavedená, zároveň s novou látkou navazují na látku předchozí, se kterou do čtvrté třídy žáci přišli. To jim usnadňuje práci a ony tak vidí rychlejší a větší posuny v učení žáků. Nejhůře jsou na tom statisticky učitelky prvních tříd, což bude pravděpodobně vlivem toho, že v první třídě musí žáky naučit nejen spoustě pro ně novým vědomostem, tak i velkému množství pravidel. Učitelky zde tedy žáky nejen učí, ale také je vychovávají. Právě výchovné hledisko se zde uplatňuje nejvíce ze všech tříd prvního stupně, i když samozřejmě své místo má i ve třídách následujících. To na ně hlediska vlastní důvěry a připravenosti klade velký nárok.

Vztah Self-Efficacy učitelů s délkou jejich praxe



Graf 15 - Self-Efficacy a délka pedagogické praxe

Z tohoto grafu můžeme vidět, že nejvyšší nadprůměrné hodnoty dosahují učitelky s praxí do 5 let a to téměř 67 %. Druhou skupinou učitelek s nejvyšší hodnotou sebeúčinnosti jsou učitelky s praxí v rozmezí 6–15 let s téměř 63 %, za nimi jsou učitelky s praxí delší než 25 let s téměř 56 % a nejméně učitelek s nadprůměrnou hodnotou sebeúčinnosti je ve skupině s praxí v rozmezí 16–25 let s 50 %. Rozdíly v hodnotách

nadprůměrných hodnot sebeúčinnosti nejsou tak razantní, jako tomu bylo například u jiných grafů. Z hlediska průměrných hodnot sebeúčinnosti jsou na tom nejlépe učitelky s praxí v rozmezí 16–25 let s 33 %. Poté už se hodnoty pohybují o něco níže. Učitelky do 5 let praxe s 22 % jsou na místě druhém, za nimi učitelky s praxí dlouhou 25 let a více s téměř 15 % a nejhůře jsou na tom učitelky s praxí v rozmezí 6–15 let s necelými 13 %. Z hlediska podprůměrných hodnot sebeúčinnosti jsou na tom nejlépe učitelky s praxí do 5 let s 11 %. Za nimi jsou učitelky s praxí v rozmezí 16–25 let s necelými 17 %, poté učitelky s praxí v rozmezí 6–15 let s 11 % a nejhůře jsou na tom učitelky s praxí delší než 25 let s téměř 30 %. Překvapivě jsou na tom nejlépe dle výzkumu učitelky s praxí do 5 let, jelikož mají největší podíl jedinců s nadprůměrnou hodnotou sebeúčinnosti, druhý nejvyšší podíl jedinců s průměrnou hodnotou sebeúčinnosti a nejméně jedinců s podprůměrnou hodnotou sebeúčinnosti. Nejhůře jsou na tom pak učitelky s praxí delší než 25 let, jelikož mají až třetí nejvyšší hodnotu sebeúčinnosti ze všech skupin, mají druhou nejmenší průměrnou hodnotu ze všech skupin a překvapivě mají naprosto nejvyšší zastoupení jedinců s podprůměrnou hodnotou sebeúčinnosti ze všech skupin učitelů. Statisticky významně však tento ukazatel potvrzený nebyl ani na 5% hladině (chí-test).

Může tomu tak být proto, že mladé učitelky, s praxí do 5 let, se lépe přizpůsobují novým věcem, lépe umějí pracovat s technologiemi a umí si rychleji nalézt informace a řešení nových a nečekaných problémů. Z toho vyplývá, že má tato skupina učitelek nejvyšší hodnoty nadprůměrné sebeúčinnosti ze všech skupin. Překvapující je ale to, že tatáž skupina má i nejnižší zastoupení jedinců s podprůměrnou hodnotou sebeúčinnosti, jelikož se jedná o začínající učitele, kteří jsou z pravidla v počátcích své práce velmi nejistí. Překvapující je ale i to, že učitelky ve skupině s nejdelší praxí, a to 25 let a více, mají největší zastoupení jedinců s podprůměrnou hodnotou sebeúčinnosti. Může tomu tak být proto, že těmto učitelkám se již hůře přizpůsobuje a navyká novým věcem, nejsou natolik zručné ve světě technologií, ale možná i fakt, že se za léta jejich praxe změnily i samotné děti. Z toho důvodu mohou mít v sebe větší nedůvěru a strach z neúspěchu. Taktéž se může jednat o vliv toho, že za jejich praxí se již několikrát změnilы pomůcky, se kterými mají pracovat, velká většina dokumentů a úkonů se převedla do digitálního prostředí, jako například třídní kniha, a ony si na to musely vždy navyknout. I toho všechno jim může dávat menší pocit vlastní účinnosti.

3.5 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V mé diplomové práci jsem si položila několik výzkumných otázek souvisejících se zkoumaným tématem. Otázky jsou následující:

- Jaká je úroveň sebeúcty u učitelů na 1. stupni ZŠ?
- Jaká je úroveň sebeúčinnosti u učitelů na 1. stupni ZŠ?
- Jakým způsobem sebeúcty a sebeúčinnosti učitele na 1. stupni ZŠ ovlivňují věk žáků, délka pedagogické praxe, rodinný stav učitele a existence vlastních dětí?

První položenou výzkumnou otázkou bylo „Jaká je úroveň sebeúcty u učitelů na 1. stupni ZŠ?“. Na tuto otázku jsem skrze výzkum našla odpověď. Více než polovina zúčastněných učitelů spadá do skupiny učitelů s průměrnou hodnotou sebeúcty. Učitelů s nadprůměrnou a podprůměrnou hodnotou je přibližně stejně – 15 % učitelů s nadprůměrnou hodnotou a 16 % učitelů s podprůměrnou hodnotou. Na výzkumnou otázku lze tedy odpovědět, že z hlediska mediánu je úroveň sebeúcty u dotazovaných učitelů na 1. stupni základní školy vysoká.

Druhou výzkumnou otázkou bylo „Jaká je úroveň sebeúčinnosti u učitelů na 1. stupni ZŠ?“. Taktéž na tuto výzkumnou otázku jsem skrze provedený výzkum našla odpověď. I zde převažovali učitelé s průměrnou hodnotou sebeúčinnosti s 61 %. Ovšem vidíme zde větší rozdíl mezi nadprůměrnou a průměrnou hodnotou sebeúčinnosti, než tomu bylo u sebeúcty. Učitelů s nadprůměrnou hodnotou zde bylo 21 % a učitelů s podprůměrnou hodnotou pak o 3 % méně, tj. 18 %. Vidíme tedy, že sebeúčinnost u učitelů na 1. stupni základní školy vyšla o něco lépe než sebeúcta u týchž učitelů. Na tuto výzkumnou otázku tedy můžeme odpovědět, že z hlediska mediánu je úroveň sebeúčinnosti u dotazovaných učitelů na 1. stupni ZŠ taktéž vysoká.

Třetí položená výzkumná otázka se ptala „Jakým způsobem sebeúcty a sebeúčinnosti učitele na 1. stupni ZŠ ovlivňují věk vyučovaných žáků, délka pedagogické praxe, rodinný stav učitele a existence vlastních dětí?“. Taktéž na tuto otázku jsem v rámci svého výzkumu našla odpovědi. Statisticky se zde neprokázalo, že by měla délka pedagogické praxe jakýkoliv vliv na míru sebeúcty nebo sebeúčinnosti učitele. Taktéž se statisticky neprokázalo, že by měly rodinný stav či existence vlastních dětí jakýkoliv vliv na míru sebeúcty nebo sebeúčinnosti. Jediné, co se zde statisticky prokázalo, je, že věk vyučovaných žáků má vliv na míru sebeúcty učitele, nikoliv na jeho sebeúčinnost.

Současně s výzkumnými otázkami jsem si ve své práci stanovila následující hypotézy:

H1: Hodnota sebeúcty učitele na 1. stupni ZŠ stoupá s délkou praxe.

H2: Hodnota sebeúčinnosti učitele na 1. stupni ZŠ klesá s věkem vyučovaných žáků.

H3: Rodinný stav učitele na 1. stupni ZŠ posiluje jeho sebepojetí v obou sledovaných složkách.

H4: Existence vlastních dětí posiluje sebepojetí učitele na 1. stupni ZŠ v obou sledovaných složkách.

Po výsledcích, které přímo vyplývají z výzkumu, jsem pravdivost hypotéz buďto potvrdila, či vyvrátila. První hypotézou bylo, že hodnota sebeúcty učitele na 1. stupni ZŠ stoupá s délkou praxe. Tuto hypotézu s ohledem na výsledky výzkumu zamítám, jelikož se ji na statistické úrovni nedokázalo prokázat. Druhou hypotézou bylo, že hodnota sebeúčinnosti učitele na 1. stupni ZŠ klesá s věkem vyučovaných žáků. Ani zde se statisticky neprokázala žádná závislost, proto i tuto hypotézu zamítám. Třetí stanovenou hypotézou bylo, že rodinný stav učitele na 1. stupni ZŠ posiluje jeho sebepojetí v obou sledovaných složkách. Ani tato hypotéza se statisticky nedokázala prokázat, proto ji zamítám. Poslední stanovenou hypotézou v mé práci bylo, že existence vlastních dětí posiluje sebepojetí učitele na 1. stupni ZŠ v obou sledovaných složkách. Tato hypotéza se taktéž statisticky neprokázala, proto i ji zamítám. V závěru zamítám všechny čtyři stanovené hypotézy.

3.6 ODBORNÁ DISKUSE ZÍSKANÝCH VÝSLEDKŮ

V rámci této diplomové práce byl zrealizován výzkum týkající se míry hodnot sebeúčinnosti a sebeúcty u českých učitelů. Výzkum byl složen ze dvou samostatných dotazníků Bandurova dotazníku sebeúčinnosti a Rosenbergova dotazníku sebeúcty. Z výzkumu jasně vyplynulo, že hodnoty obou zkoumaných položek byly u českých učitelů na velmi vysoké úrovni. Stejných výsledků dosáhla i studie „Emotional intelligence and self-esteem as predictors of teacher self-efficacy“ (do češtiny přeložené jako Emoční inteligence a sebeúcta jako prediktory učitelské sebeúčinnosti), která tuto problematiku zkoumala u tureckých učitelů. Studie prokázala shodné výsledky jako mnou zrealizovaný průzkum, a to že učitelé základních škol mají vysokou míru jak sebeúčinnosti, tak ale i sebeúcty. Studie dále potvrdila fakt, že mezi sebeúčinností a sebeúctou existuje vztah a že se navzájem ovlivňují. (Harun Şahin, 2017)

V mé diplomové práci jsem též zkoumala, zda délka pedagogická praxe může ovlivnit míru sebeúčinnosti učitele. V mém výzkumu se tento fakt nepotvrdil, jelikož jsem nenašla přímý důkaz, že by délka pedagogické praxe zvyšovala či naopak snižovala míru sebeúčinnosti. Jiných výsledků ale dosáhla studie „Why Do I Feel More Confident? Bandura's Sources Predict Preservice Teachers' Latent Changes in Teacher Self-Efficacy“, jejíž autorkou je Franziska Pfitzner-Eden. Studie zkoumala čtyři složky sebeúčinnosti tak, jak je navrhl Bandura (mastery experiences, vicarious experiences, verbal persuasion, and physiological and affective states). Do šetření se zapojili učitelé vyučující první stupeň, kdy 359 učitelů bylo začínajících s krátkou pedagogickou praxí a 395 bylo učitelů s dlouholetou pedagogickou praxí. Z výsledků vyplývajících ze studie autorka zjistila, že mnohem větší míru sebeúčinnosti vykazovali učitelé s dlouholetou pedagogickou praxí než učitelé začínající. (Pfitzner-Eden, 2016)

Jak již bylo zmíněno výše, ve svém výzkumu jsem zkoumala, zda má délka pedagogické praxe vliv na míru sebeúčinnosti učitele. Islandská studie přišla s tím, že míra zkušeností učitelů, jejich vzdělání a absolvovaná školení přispívají k vyšší hodnotě sebeúčinnosti učitele. Studie též poukazuje na fakt, že i jiné studie tvrdí, že vzdělání a odborná příprava učitelů mají přímý vliv na formování sebeúčinnosti učitele a dokáží ji kvalitně zvýšit. Tato studie tudíž přišla s jiným zjištěním než já ve svém výzkumu.

V rámci mého výzkumu jsem zjistila, že hodnoty sebeúcty a sebeúčinnosti jsou u českých učitelů na velmi dobré úrovni. Zajímavě se na tento problém rozhodla podívat autorka studie „Teaching in Times of the COVID-19 Pandemic: A Pilot Study on Teachers' Self-Esteem and Self-Efficacy in an Italian Sample“ Stefania Cataudella, která zmapovala úroveň sebeúčinnosti a sebeúcty u pedagogů po vlivu onemocnění COVID-19, kdy učitelé spolu s žáky museli přejít na distanční online výuku. Tato situace byla pro všechny nová, a nejen učitelé se museli vypořádat s novými situacemi a úskalími. Do studie se celkem zapojilo 226 respondentů a cílem výzkumu bylo prozkoumat dopad pandemie na sebeúčinnost a sebeúcty učitelů a potíže s přechodem na online výuku. Učitelé byli vyzváni, aby vyplnili dotazník, kdy první část zkoumala, jaký byl pro učitele přechod na distanční výuku a druhá část zkoumala hodnotu sebeúcty a hodnotu sebeúčinnosti. Pro zjištění míry sebeúcty byl využit totožný dotazník jako v mém výzkumu od Rosenberga. Studie ukázala, že učitelé mají v důsledku pandemie mnohem nižší hodnotu sebeúcty i nižší hodnotu sebeúčinnosti, než tomu bylo před pandemií. (Cataudella, 2021)

Jelikož ale nebyla zrealizována jiná studie, která by se zaměřovala na shodnou problematiku vztahu mezi sebepojetím a definovanými faktory (rodinný stav, existence vlastních dětí, věk vyučovaných žáků a délka pedagogické praxe), pak nelze dosažené závěry s ničím porovnat.

ZÁVĚR

Vysoké sebepojetí je pro učitele důležitým aspektem pro to, aby mohl dobře a poctivě vykonávat svoje povolání. Jen učitel, který sám sebe vnímá kladně, věří si, je si ve svém oboru jistý a svoji práci vykonává s radostí, může totéž předat svým žákům. Takový učitel žáky lépe motivuje k učivu, probouzí v nich snahu stát se lepšími a pracovat na sobě. K tomu, aby mohl učitel žáky ovlivňovat, formovat je a motivovat, musí mít také dobře vyvinutou sebeúctu a sebeúčinnost. Obě tyto složky by v sobě měl učitel budovat a posilovat.

Tato diplomová práce je členěna na dvě části – teoretickou a praktickou. V teoretické části je vymezen pojem sebepojetí tak, jak jej charakterizovali čeští, ale i zahraniční autoři. Každý z autorů na toto téma pohlíží z jiného úhlu pohledu, jelikož pracuje s jinými vstupními informacemi. Nakonec ale každý z autorů došel k velmi podobným závěrům, a to, že sebepojetí je pro jedince velmi důležitým aspektem v jeho životě. Zahrnuje vše to, co si o sobě daný člověk myslí, ale i to jakým by chtěl být a čeho by chtěl dosáhnout. Taktéž jsou zde charakterizovány pojmy jako sebeúcta, sebeúčinnost a sebevědomí.

Práce se v teoretické části člení do dvou velkých kapitol, kterými jsou Sebeipojetí a Učitel. Kapitola Sebeipojetí se mimo charakteristiky tohoto pojmu taktéž zabývá oblastmi jako jsou Zdroje a složky sebepojetí, Historické přístupy sebepojetí, Metody měření sebepojetí a jeho složek, Faktory utvářející sebepojetí a Výzkumy sebepojetí. Druhá kapitola se v podkapitolách věnuje učiteli, a to z hlediska charakteristiky jeho profese, učiteli z pohledu legislativního, pozicemi a rolemi učitele a učitelem jako osobností. V teoretické části jsem vycházela z mnoha pramenů literatury, které jsou uvedeny v citacích.

Praktická část se nejprve zabývala hlavním cílem výzkumu a cíli dílčími, které byly v práci popsány. Dále jsou v práci uvedeny výzkumné otázky a výzkumné hypotézy, výzkumný soubor a použité metody a popisná statistika. Na tyto kapitoly navazuje již samotný výzkum, jehož výsledky práce demonstruje na grafech.

Hlavním cílem této diplomové práce bylo popsat míru sebepojetí u učitelů na českých základních školách. Konkrétně se do šetření zapojily učitelky z Plzeňského a Karlovarského kraje. Dalšími cíli bylo prozkoumat možné souvislosti sebeúcty a sebeúčinnosti u učitelů s vybranými faktory. Těmi byly rodinný stav, existence vlastních dětí, věk vyučovaných žáků a délka pedagogické praxe.

V rámci výzkumu byly položeny výzkumné otázky týkající se úrovně sebeúcty, úrovně sebeúčinnosti a způsobu, jakým vybrané faktory působí na sebeúctu a sebeúčinnosti učitele. Taktéž byly položeny čtyři hypotézy, z nichž se ani jednu nedokázalo potvrdit.

Výsledky výzkumu přinesly velmi zajímavé závěry a to například, že míra sebeúcty u českých učitelů je v celkovém kontextu na velmi dobré úrovni. Zároveň také z výzkumu vyplynulo, že z hlediska míry sebeúcty s ohledem na rodinný stav jsou na tom nejlépe rozvedené učitelky, které dosahují nejlepších hodnot, co se sebeúcty týče, jelikož nejvíce z nich patří do skupiny s nadprůměrnou hodnotou sebeúcty a žádná z nich nepatří do skupiny s podprůměrnou hodnotou sebeúcty. Z hlediska existence vlastních dětí na tom byly lépe učitelky, které vlastní děti neměly, jelikož nejvíce z nich dosahovalo hodnot nadprůměrných a nejméně z nich hodnot podprůměrných. Co se týče vztahu sebeúcty učitelů a věku vyučovaných žáků, pak jsou na tom nejlépe učitelé vyučující čtvrté třídy, kteří mají největší zastoupení učitelů s nadprůměrnou hodnotou sebeúcty, a naopak nejmenší zastoupení učitelů s podprůměrnou hodnotou sebeúcty. Z celkových výsledků můžeme vidět, že sebeúcta u učitelů roste ve druhé a čtvrté třídě, a naopak klesá ve třetí a páté třídě. Nejhůře jsou na tom s úrovní sebeúcty učitelé prvních tříd. Jako poslední ve vztahu sebeúcty se zkoumal vliv délky pedagogické praxe. Z výsledků je jasně patrné, že nejhůře jsou na tom učitelé na začátku jejich pedagogické praxe, poté lze vidět mírný nárůst sebeúcty, a to v kategoriích 6–15 let a 16–25 let. Při praxi delší než 25 let učitelé opět ztrácejí na míře sebeúcty.

Stejně tak výsledky ukázaly, že i míra sebeúčinnosti u českých učitelů je na vysoké úrovni. Také sebeúčinnost byla měřena v ohledu na různé faktory a výsledky ukázaly následující hodnoty. Hodnota sebeúčinnosti s ohledem na rodinný stav dopadla tak, že celkově nejlépe jsou na tom opět rozvedené učitelky, které mají největší zastoupení jedinců s nadprůměrnou hodnotou sebeúčinnosti, a naopak nejnižší zastoupení jedinců s podprůměrnou hodnotou sebeúčinnosti. Z hlediska existence vlastních dětí se ve výzkumu neobjevily výraznější rozdíly, tudíž lze říci, že existence vlastních dětí nemá na míru sebeúčinnosti zásadní vliv. Co se týče vztahu sebeúčinnosti a věku vyučovaných žáků, pak výzkum ukázal, že nejlépe jsou na tom učitelé třetích a čtvrtých tříd, kteří dosahují nejvyšších počtů nadprůměrných hodnot sebeúčinnosti a zároveň nejnižších počtů hodnot podprůměrných. Z hlediska délky pedagogické praxe se ukázalo, že nejvyšší míry sebeúčinnosti dosahují učitelé do 5 let praxe. S nárůstem délky praxe poté ubývá učitelů,

kteří mají nadprůměrné hodnoty, a současně přibývá učitelů, kteří dosahují pouze podprůměrných hodnot.

Z celkového hlediska ale lze říci, že úroveň sebeúcty a sebeúčinnosti je u českých učitelů na velmi vysoké úrovni. Výsledky z tohoto výzkumu ovšem nelze statisticky porovnat, jelikož nebyl proveden jiný průzkum, který by řešil stejné proměnné. V potaz nutno brát také to, že vzorek respondentů pocházel pouze ze dvou krajů České republiky, tudíž plošně by se tyto výsledky mohly lišit.

Cíl diplomové práce byl dle mého názoru splněn, jelikož byla zjištěna míra sebepojetí u českých učitelů. Tato míra byla dokázána skrze dotazníkové šetření, z něhož byly stanoveny závěry. Diplomová práce mi přinesla určitě v největší míře rozšíření teoretických znalostí o sebepojetí celkově i o sebepojetí učitelů učících na 1. stupních základních škol. Dalším benefitem této diplomové práce je zajisté fakt, že jsem se naučila pracovat s výše zmíněnými metodami. Přínosem této práce je zcela určitě také to, že se učitelé, kteří se do šetření zapojili, zamysleli nad tím, jak sami sebe vnímají, co jsou jejich silné stránky i nakolik si sebe cení a jak jsou spokojeni s výběrem své profese. Zamyslet se nad tímto vším je přiměly otázky z dotazníkového šetření, na které pravdivě odpovídali. Kladným ukazatelem zcela určitě je, že hodnoty sebeúcty i sebeúčinnosti se pohybovaly na opravdu vysokých hodnotách, což ukazuje na fakt, že učitelé jsou se svojí prací spokojeni a cítí se v ní dobře. Do budoucna by jistě bylo zajímavé výzkum rozšířit i na učitele zbylých krajů a zjistit tak úroveň sebepojetí napříč celou Českou republikou.

RESUMÉ

Tato diplomová práce se zabývá problematikou sebepojetí učitelů na 1. stupni základních škol. Konkrétně pak tím, jak vysokých hodnot sebeúcty a sebeúčinnosti dosahují vybraní učitelé. Diplomová práce je rozdělena do dvou částí. V první, teoretické části, se zabývám vymezením pojmů nezbytných pro tuto práci. Těmi pojmy jsou sebepojetí, sebeúcta a sebeúčinnost. Dále se zabývám vymezením učitelské profese spolu s náležitostmi, které k ní patří. Druhá, praktická část, zjišťuje míru sebeúcty a sebeúčinnosti u vybraných učitelů. Ty byly zjišťovány skrze dotazníkové šetření. Do tohoto šetření se zapojilo 60 respondentů. Hodnoty sebeúcty a sebeúčinnosti byly zjišťovány ve vztahu k vybraným faktorům (rodinný stav, existence vlastních dětí, věk vyučovaných žáků a délka pedagogické praxe). Závěrem je, že vybrané faktory neměly na míru sebeúcty a sebeúčinnosti žádný vliv vyjma věku vyučovaných žáků ve vztahu k hodnotě sebeúcty. Celkově jsem skrze výzkum zjistila, že hodnota sebepojetí je u vybraných učitelů na velmi vysoké úrovni.

SUMMARY

This diploma thesis deals with the issue of self-concept of teachers at the 1st grade of primary schools. Specifically, how high values of self-esteem and self-efficacy the selected teachers achieve. The diploma thesis is divided into two parts. In the first, theoretical part, I deal with the definition of terms necessary for this work. These concepts are self-concept, self-esteem, and self-efficacy. Furthermore, I deal with the definition of the teaching profession together with the requirements that belong to it. The second, practical part, determines the level of self-esteem and self-efficacy of selected teachers. These were determined through a questionnaire survey. 60 respondents participated in this survey. The values of self-esteem and self-efficacy were determined in relation to selected factors (marital status, existence of own children, age of taught pupils and length of teaching experience). The conclusion is that the selected factors had no influence on the level of self-esteem and self-efficacy, except for the age of the taught pupils in relation to the value of self-esteem. Overall, it can be said that the value of self-concept is at a very high level among the selected teachers.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BANDURA, Albert, 1994. Self-efficacy. in V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press.

BANDURA, Albert, 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman. ISBN 978-0-7167-2850-4.

BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ, 2003. *Temperament, inteligence, sebezpetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR. ISBN 80-86620-05-0.

BLATNÝ, Marek, 2001. *Sebezpetí v osobnostním kontextu*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-2747-9.

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

BLATNÝ, Marek., Lída OSECKÁ, Petr MACEK, 1993. *Sebezpetí v současné kognitivní a sociální psychologii*. Československá psychologie.

Cataudella, S.; Carta, S.M.; Mascia, M.L.; Masala, C.; Petretto, D.R.; Agus, M.; Penna, M.P., 2021. *Teaching in Times of the COVID-19 Pandemic: A Pilot Study on Teachers' Self-Esteem and Self-Efficacy in an Italian Sample*. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 8211. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/ijerph18158211>

Centrum pro výzkum veřejného mínění – Sociologický ústav AV ČR [online]. Dostupné z: <http://www.cvvm.cas.cz/index.php?lang=0&disp=zpravy&r=1&shw=100704>

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.

Časopis pedagogika: Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání [online]. 2007. ISSN 2336-2189. Dostupné z: [https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1266%20title=\)](https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1266%20title=))

FONTANA, David, 1997. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8063-4.

GILLERNOVÁ, Ilona, 2003. Sociální dovednosti jako součást profesí kompetence učitele. *Pedagogická orientace*, č. 2. ISSN 12-11-4669.

HARTL, Pavel, 2004. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8803-1.

HAVLÍK, Radomír, 1998. *Zrání učitele*. In: *Učitelství z pohledu sociálních věd*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998.

HELUS, Zdeněk, 2011 *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3037-0.

HELUS, Zdeněk, 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy: člověk v zrcadlení [i.e. zrcadle] vědomí a jednání*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4746-746.

HENDL, Jan, 2012. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. 4., rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0200-4.

HODAČOVÁ, Lenka, Hynek CÍGLER, Eva VACHKOVÁ a Jiří MAREŠ, 2020. *Psychometrické vlastnosti české verze dotazníku obecné self-efficacy u populace hospitalizovaných pacientů*. *Československá Psychologie* [online], **64**(6), 639-655 [cit. 2023-04-01]. ISSN 0009062X. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&an=148154698&scope=site>.

HUANG, Xishan, Ming LIU a Kunio SHIOMI. AN ANALYSIS OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN TEACHER EFFICACY, TEACHER SELF-ESTEEM AND ORIENTATIONS TO SEEKING HELP. *Social Behavior* [online]. 2007, **35**(5), 707-715 [cit. 2023-01-30]. ISSN 03012212. Dostupné z: <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.5.707>.

KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ, 2008. Hlavní koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*, **52**(1), 1-19. ISSN 0009-062X.

Khan, A. , Fleva, E. & Qazi, T., 2015. *Role of Self-Esteem and General Self-Efficacy in Teachers' Efficacy in Primary Schools*. *Psychology*, **6**, 117-125. doi: [10.4236/psych.2015.61010](https://doi.org/10.4236/psych.2015.61010).

KOHOUTEK, Rudolf, 2001. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: CERM. ISBN 80-7204-200-9, s. 100

KONEČNÁ, Věra, 2010. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5325-0.

KOŤA, Jaroslav, 1994. *Pedagogika. Učitel, jeho sebereflexe a společnost*, XIV, č. 4, ISSN 0031-3815.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2009. *Psychologie zdraví*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-568-4.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

LUKÁŠOVÁ, Hana, 2015. *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-552-8.

MALIŠ, Jiří, Jana VAŠÍČKOVÁ, Hana PERNICOVÁ a Veronika KAVKOVÁ, 2022. *General self-efficacy and self-efficacy for physical activity in Czech adolescents*. *Tělesná kultura* [online], 45 [cit. 2023-02-20]. ISSN 12116521. Dostupné z: [10.5507/tk.2022.003](https://doi.org/10.5507/tk.2022.003)

NEDLEY, Neil, 2007. *Život bez deprese*. Praha: Advent-Orion. Zdraví pro třetí tisíciletí. ISBN 978-80-7172-023-2.

PAULÍK, Karel, 2017. *Psychologie lidské odolnosti*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5646-2.

PAULÍK, Karel, 2006. *Psychologie sportu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2006. ISBN 80-736-8259-1.

PFITZNER-EDEN, Franziska, 2016. *Why Do I Feel More Confident? Bandura's Sources Predict Preservice Teachers' Latent Changes in Teacher Self-Efficacy*. *Front. Psychol.* 7:1486. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01486>

PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8621-7.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ, Jiří MAREŠ, 2008. *Pedagogický slovník*. Praha, Portál. ISBN 987- 80-7367-416-8.

Psychické zdraví: Deprese. *Záchranný kruh* [online]. [cit. 2023-02-20]. Dostupné z: https://www.zachranny-kruh.cz/osobni-bezpeci/dalsi-nebezpeci/psychicke-zdravi/deprese.html?gclid=CjwKCAiA0cyfBhBREiwAAStHO_50P2cMSjcz1HerrVlu6N3G-2RaWRFGBgqKoxbxWbTrT6jJ8FfNxoCIIkQAvD_BwE.

-
- RÖHR, Heinz-Peter, 2018. *Sebeúcta u dětí: jak ji pěstovat a chránit*. Praha: Portál. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-262-1381-9.
- SAHIN, Harun, 2017. *Emoční inteligence a sebeúcta jako prediktory sebeúčinnosti učitele*. *Vzdělávací výzkum a recenze*, 12(22), 1107-1111.
- SHAVELSON, R. J., HUBNER, J. J., & STANTON, G. C. 1976. *Self-concept: Validation of construct interpretations*. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. Dostupné z: <https://doi.org/10.2307/1170010>
- SLEPIČKA, Pavel, Václav HOŠEK a Běla HÁTLOVÁ, 2009. *Psychologie sportu*. Vyd. 2. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1602-5.
- SMÉKAL, Vladimír, 2007. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. ISBN 978-80-87029-62-6.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra, 1997. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- SZTABLOVÁ, Danuše, 2015. *Estetika edukace jako problém, pojem a jeden z možných principů koncepce profesní přípravy učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-791-8.
- URBÁNEK, Petr, 2005. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2007. *Základy psychologie*. V Praze: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-0841-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ, 2008. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum. ISBN 978-802-4615-387.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-325-2.

WALTEROVÁ, Eliška, 2002. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu: Výzkumný záměr*. Výstupy řešení za rok 2001. 1. díl: Teoretické a komparativní studie. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-085-4.

WEDLICHOVÁ, Iva, 2008. *Sebepojetí dospívajících a způsob výchovy v rodině*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Acta Universitatis Purkynianae. ISBN 978-80-7414-09

YEUNG, Alexander S., Rhonda G. CRAVEN a Gurvinder KAUR, 2014. *Teachers' self-concept and valuing of learning: relations with teaching approaches and beliefs about students*. Asia-Pacific Journal of Teacher Education [online], 42(3), 305-320 [cit. 2023-01-31]. ISSN 1359866X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.905670>.

Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online]. [cit. 2023-01-07].

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – pohlaví respondentů

Graf 2 – rodinný stav respondentů

Graf 3 – existence vlastních dětí

Graf 4 – věk vyučovaných žáků

Graf 5 – délka pedagogické praxe

Graf 6 – procentuální podíl Self-Esteem u učitelů

Graf 7 – Self-Esteem a rodinný stav učitelů

Graf 8 – Self-Esteem a existence vlastních dětí

Graf 9 – Self-Esteem a věk vyučovaných žáků

Graf 10 – Self-Esteem s délka pedagogické praxe

Graf 11 – procentuální podíl Self-Efficacy u učitelů

Graf 12 – Self-Efficacy a rodinný stav učitelů

Graf 13 – Self-Efficacy a existence vlastních dětí

Graf 14 – Self-Efficacy a věk vyučovaných žáků

Graf 15 – Self-Efficacy a délka pedagogické praxe

PŘÍLOHY

Příloha 1 – Titulní strana dotazníkového šetření.



**DOTAZNÍK K DIPLOMOVÉ PRÁCI
NA TÉMA
SEBEPOJETÍ UČITELE NA PRVNÍM STUPNI ZŠ**

Autor diplomové práce: Adéla Pangráčová

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Vladimíra Lovasová, Ph.D.

Jméno učitele: _____

Věk:* _____

Třída, kterou nyní vyučuje:* _____

Délka učitelské praxe:* _____

Rodinný stav: _____

Vlastní děti ANO / NE v případě že ano, počet:* _____

* pole označena hvězdičkou jsou povinná

Příloha 2 – Dotazník Rosenbergova škála sebeúcty (Self-Esteem)

Vzhledem ke změnám a vzrůstajícím nárokům na pedagogické povolání jsem se rozhodla zmapovat, jaké sebehodnocení a sebepojetí mají nyní učitelé. Prosím vás tedy o vyplnění krátkého dotazníku, jehož výsledky vám poté sumarizovaně sdělím zpět na školu.

		Naprostou souhlasím	Souhlasím	Nesouhlasím	Naprostou nesouhlasím
1.	Mám pocit, že jsem jako člověk přinejmenším stejně hodnotný stejně dobrý, jako ostatní.				
2.	Myslím si, že mám řadu dobrých vlastností.				
3.	Celkově mívám tendenci považovat se za neúspěšného člověka.*				
4.	Jsem schopný dělat mnoho věcí stejně dobře, jako většina ostatních lidí.				
5.	Mám pocit že nemám moc vlastností, na které mohu být hrdý.*				
6.	Mám k sobě kladný vztah.				
7.	Celkově jsem se sebou spokojený.				
8.	Chtěl bych si sám sebe víc vážit.*				
9.	Občas mám dost pocit, že nejsem užitečný.*				
10.	Někdy si myslím, že jsem naprosto nemožný.*				

Příloha 3 – Dotazník Škála obecné sebeúčinnosti (Self-Efficacy)

		Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
1.	Jsem schopný zvládat nesnadné problémy vždy, když se o to usilovně snažím.				
2.	Jsem schopný nalézt způsob, jak dosáhnout toho, co chci, i když se někdo postaví proti mně.				
3.	Je pro mě poměrně snadné držet se svých předsevzetí a dosáhnout cílů, které si postavím.				
4.	Díky svým zkušenostem a možnostem vím, jak zvládat nečekané situace.				
5.	Plně důvěřuji svým schopnostem efektivně zvládat neočekávané situace.				
6.	Pokud vynaložím potřebné úsilí, jsem schopný nalézt řešení každého problému.				
7.	Když se dostanu do potíží, zůstanu klidný, protože se mohu plně spolehnout na svou schopnost zvládat těžkosti.				
8.	Když stojím před určitým problémem, napadá mě hned několik způsobů, jak se s tím vypořádat.				
9.	Když se dostanu do tísnivé situace, obvykle se mi podaří vymyslet, co by se dalo dělat.				
10.	Bez ohledu na to, co se děje, jsem obvykle schopný se s tím vypořádat.				