

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PSYCHOLOGIE

PROFESNÍ SELF-KONCEPT SOUČASNÝCH UČITELŮ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Lucie Kolaříková

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

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

Plzeň, 2024

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala Mgr. Vladimíře Lovasové, Ph.D., za cenné rady a čas, který mi věnovala během psaní mé diplomové práce. Také děkuji učitelům za jejich ochotu a poskytnutí informací, bez nichž by výzkumná část práce nemohla vzniknout. V neposlední řadě děkuji mé rodině a blízkým za podporu během celého studia.

OBSAH

Úvod	5
1 SELF-KONCEPT	6
1.1 DEFINOVÁNÍ SELF-KONCEPTU A PŘÍBUZNÝCH POJMŮ	6
1.2 STRUKTURA SELF-KONCEPTU	13
2 ONTOGENEZE SELF-KONCEPTU.....	26
2.1 POPIS PROCESU UTVÁŘENÍ SELF-KONCEPTU	26
3 PROFESNÍ IDENTITA	42
3.1 DEFINOVÁNÍ VZTAHU PROFESNÍ IDENTITY A SELF-KONCEPTU.....	42
3.2 SPECIFIKA PROFESNÍ IDENTITY UČITELE	46
4 SOUČASNÝ STAV POZNÁNÍ PROBLEMATIKY.....	54
5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ U UČITELŮ VŠECH STUPŇŮ ŠKOL.....	62
5.1 CÍLE A DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	62
5.2 CÍLOVÁ SKUPINA PARTICIPANTŮ A POUŽITÉ METODY	63
5.3 VÝSLEDKY OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ	65
5.4 ANALÝZA VZTAHŮ	80
5.5 OBLASTI VÝZNAMOVÝCH SHOD A ROZDÍLŮ	86
6 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY A ODBORNÁ POLEMIKA	90
ZÁVĚR.....	95
RESUMÉ	97
SEZNAM LITERATURY	98
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	106

Úvod

Volba tématu diplomové práce byla podnícena zájmem, jak současní učitelé vnímají svou pedagogickou roli, co považují za významné a co je stále motivuje, či naopak odrazuje setrvat v nynější profesi. Těmto tématům se hodlám více věnovat v praktické části, kde v rámci výzkumu blíže prozkoumám tuto problematiku. V teoretické části objasním pojem self-koncept a vysvětlím spojitost mezi obecným psychologickým self-konceptem a profesním self-konceptem. Toto téma považuji za významné, jelikož soustavná práce na svém profesním sebepojetí je jednou z klíčových kompetencí současných učitelů. V teoretické části práce se hodlám zabývat různými pohledy na sebepojetí osobnosti, definovat self-koncept a co do něj spadá. Soustředit se na vývojové etapy v ontogenezi člověka, jak souvisejí s utvářením self-konceptu osobnosti a přiblížit souvislosti a rozdíly osobnostního a profesního self-konceptu. Cílem praktické části je zmapovat subjektivní náhled na profesní self-koncept u učitelů mateřských, obou stupňů základních a středních škol a identifikovat mezi nimi významové rozdíly.

1 SELF-KONCEPT

Následující kapitola se věnuje teoretickému přiblížení psychologického termínu self-koncept z pohledu různých autorů a definování dalších pojmů, které se k self-konceptu vážou.

1.1 DEFINOVÁNÍ SELF-KONCEPTU A PŘÍBUZNÝCH POJMŮ

Self-koncept

Pro pojem self-koncept existuje mnoho definic a vysvětlení, které nám autoři odborných publikací nabízejí.

Self-koncept, uváděno i jako self-concept neboli sebepojetí lze charakterizovat jako *„souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová“* (Blatný et al., 2010, s. 108). Dále lze sebepojetí definovat jako *„vidění nebo mentální reprezentace sebe“* (Van der Werff, 1990 in Blatný a Plháková, 2003, s. 92) nebo *„V nejširším smyslu je sebepojetí percepcí sebe samého. Tyto percepce jsou formovány prostřednictvím zkušenosti s prostředím ... a jsou ovlivněny zvláště posílením z prostředí a od významných druhých“* (Shavelson et al., 1976 in Blatný a Plháková, 2003, s. 92).

Kříž (2005, s. 10) tento výraz vymezuje jako *„způsob, jakým vnímáme sami sebe ve svých reálných nynějších možnostech, v působení na druhé a ve svých budoucích možnostech. Sebepojetí úzce souvisí s úrovní sebepoznání“*.

Vymětal (2004, str. 55) uvádí, že sebepojetí, tedy self-koncept je utvářen již od dětství, a to převážně názory a hodnocení od dospělých a později i vrstevníků. Tyto názory jsou později přejímány až do takové podoby, že se jedinec cítím být takovým, za jakého ho ostatní považují. Později je sebepojetí utvářeno na základě sebereflexe a získaných životních zkušeností. Kromě reálného já existuje také ideální já, které zahrnuje, jakým člověkem by jedinec chtěl být.

Jiní autoři definují tento pojem následovně: *„Self-koncept představuje ústřední, vědomou a prožívající složku osobnosti. Tato emočně sycená představa zahrnuje veškeré myšlenky a emoce související s otázkou „Kdo jsem?“* (Cakirpaloglu, 2012, s. 143)

Významný americký psycholog Carl Rogers vymezil pojem self, který v tomto případě představuje totéž jako pojem self-concept jako „*organizovaný, konzistentní pojmový útvar složený z vjemů charakteristik Já vjemů vztahů Já k druhým lidem a k různým aspektům života, spolu s hodnotami, jež jsou s těmito vjemy spojeny*“ (Rogers, 1959 in Říčan, 2010, s. 186).

V jiné publikaci je shrnuto hned několik názorů, jak lze pojem self-konceptu vnímat. V prvním případě na něj lze nahlížet jakožto na základ jáství, z něž se postupně vyvíjí i lidský charakter. Ono jáství je propojeno s vědomím vlastní jedinečnosti a odlišnosti, tedy tím, že člověk vnímá svou vlastní identitu. Dále ho lze vnímat jako souhrn představ o sobě samém, včetně citových prožitků, které se do nich promítají. Sebepojetí je jedním ze tří základních pilířů, které zastřešují lidské já, společně se sebehodnocením a sociální identitou. Sebepojetí má také důležitý vliv na lidské chování a prožívání (Dolejš et al., 2021, s. 7).

Hřebíčková (2011, s. 166-167) ve své publikaci sebepojetí popisuje následovně „*obsahuje rozmanité události osobní historie, identitu vyjádřenou v životním příběhu nebo osobním mýtu dávajícím smysl našemu životu*“.

Sebepojetí neboli self-koncept zahrnuje kognitivní a emoční rovinu. Pod ně spadá jedincův vztah k vlastní osobě, jaké má představy o vlastní osobě, co si o sobě myslí a jak se hodnotí a prožívá. Důležitou složkou sebepojetí je vzhledová a tělesná představa o sobě samém, což může být problematické v rámci sebehodnotící roviny, zejména pak u dospívajících či jedinců s pooperačními následky či póurazovými deformacemi (Vymětal, 2004, str. 54-55).

Dále lze self-koncept rozdělit podle dvou rovin sebepoznání jakožto objekt a subjekt. Self jako objekt představuje vnímání sebe sama z hlediska fyzických, sociálních a osobnostních vlastností, oproti tomu self jako subjekt je vnímán z pozice vlastní jedinečnosti (Cakirpaloglu, 2012, s. 143). James (in Blatný et al., 2010, str. 109) rozlišil Já pomocí dvou aspektů, a to Já jako subjekt duševní činnosti, poznávajícího Já a Já jakožto objekt duševní činnosti, tedy obraz činného Já, poznaného a poznávaného Já.

Kelnarová a Matějková (2010, str. 143) představují pojem Já: „*Já je totožné se sebepojetím = představa o sobě, jak jedinec vidí sám sebe, a promítá se do sebekoncepcie = souhrn vlastností, které jedinec připisuje sobě samému*“. Podle autorky se self-koncepcie odráží i v dosahování stanovených cílů. Jedinčovo Já ovlivňuje nejen samotnou sociální interakci,

ale i jeho chování v ní. Postoje a reakce ostatních členů sociální skupiny ovlivňují náhled jedince na sebe sama, čímž dochází k sebehodnocení a přizpůsobení svého sociálního chování.

S tím souvisí zrcadlové Já, které definoval Cooley (in Blatný et al., 2010, str. 111). Významní blízcí lidé představují pro jedince jakési sociální zrcadlo, které odráží jedincovu představu o názorech jiných na jeho vzhled, charakter či vystupování. Tyto názory jsou postupně v průběhu dospívání kódovány do stálé psychické struktury, která je označovaná jako představa sebe. Ta obsahuje tři složky, a to představu jedince o tom, jak se jeví druhým, dále představu jedince o tom, jak ho ostatní hodnotí a chování určitého druhu emoce k vlastní osobě, jako je hrdost, či zahanbení.

Self-konceptem se rozumí jakási představa o sobě samém, jak jedinec vnímá svou osobnost i své tělo. Za pomoci procesů sebeporozumění a sebepoznávání se utvářejí informace o vlastním Já, které zobrazují, jak člověk vnímá svůj sociální status, vzhled či schopnosti a dovednosti. Zahrnuje nejen představy jedince o sobě samém z hlediska sebehodnocení, ale také jeho názory či hodnocení interpersonálních vztahů. Při formování sebepojetí vychází ze svých zkušeností, které získává při komunikaci s okolním světem. (Wedlichová, 2008, s. 43-45).

Sebehodnocení

Blatný et al. (2010, str. 125) definují sebehodnocení jako „*představu sebe z hlediska vlastní hodnoty a kompetence, ať už v jakékoli oblasti – sociální, morální, nebo výkonové*“. Pojmy sebehodnocení a sebepojetí jsou někdy uváděny jakožto synonyma, avšak autor se přiklání k názoru rozlišování těchto termínů. Sebepojetí totiž oproti sebehodnocení obsahuje i popisné informace o vlastní osobě.

Sebehodnocení jedince je podmíněno vztahy v prostředí, do kterého se narodil a někdy přirozeně, kdy dochází například k přeceňování vlastních schopností u primitivních osobností. Konkrétně je definováno jako „*vědomé prožívání vlastní sociální pozice*“ (Hartl, 2004, str. 236).

Helus (2011, str. 186-187) uvádí, že v rámci sebehodnocení se jedinec uchyluje zejména k porovnávání se v různých rovinách. Jednou z nich je porovnávání vlastních dřívějších výkonů s výkony současnými. Pokud dochází ke zlepšení, má to na jedince pozitivní vliv, ať se jedná o vlastní posouzení, pochvalu od ostatních či viditelný dosažený výsledek. Další častou rovinou je porovnávání se s jinými osobami. Pokud jedinec dosahuje lepších výsledků, má to na jeho sebehodnocení pozitivní vliv. V opačném případě, kdy jedinec stále vidí své horší výsledky, může to mít za následek pocit frustrace, rezignace na pokrok a nespokojenost s vlastní osobou. Poslední rovinou je porovnání reálně dosaženého s ideálem. Jedinec tak porovnává například své vysněné povolání s reálně dosaženým postem. Pokud je tato rovina v rozporu, dochází ke stavům sebepohrdání či depresí.

Sebevědomí

Hartl (2004, str. 237) charakterizuje sebevědomí jakožto „vědomí vlastní ceny a schopností, provázené vírou v sebe a v úspěšnost budoucích výkonů“. Uvádí, že pokud dítě trpí nedostatkem uznání od okolí a není dostatečně chváleno, je v dospělosti pronásledováno nízkou mírou sebevědomí.

Podle Sedláčkové (2009, str. 21-22) je sebevědomí „*pojmenování postojoyé složky v sebesytému. V širším slova smyslu se jedná o mínění jedince o sobě samém a zainteresovaný vztah k sobě jako hodnotě. Na rozdíl od sebepojetí převažuje kognitivní stránka*“. Sebevědomí je možné dělit na dva druhy. Prvním z nich je celkové sebevědomí, v němž jedinec vnímá své vlastní schopnosti a cíle. Dále je uváděno situační sebevědomí, kdy jedinec v konkrétní situaci srovnává své možnosti a kompetence s konkrétními podmínkami, ve kterých se nachází.

Sobotka (2018) uvádí, že sebevědomí je „*jistota lidské bytosti o sobě samé, která se vyjadřuje osobním zájmenem já*“.

Hume charakterizuje sebevědomí jako „*vědomí identity sebe sama vzniká díky smyslové zkušenosti a asociativním vazbám, které se ve vědomí vytvářejí mezi elementy prožívané zkušenosti*“. Descartes definoval následovně: „*sebevědomí vznikne tím, že vědomí v reflexi obrátí pozornost samo na sebe. Vědomí sebe sama je tak mezním případem předmětného*

vědomí. Podle Descarta se jistota sebou samým vztahuje pouze na vědomí, nikoli i na naše tělo“. Kant vznik sebevědomí představuje takto: „vědomí sebe sama nemůže sice vzniknout bez empirických představ vztahujících se k vnějšímu světu, že však zároveň není pouhým produktem uvědomění si smyslových dat, nýbrž původcem rozvrhu zkušenosti“. (Hume, Descartes, Kant in Sobotka, 2018).

Sebevědomí je určováno jako vlastnost, kterou mají lidé vyvinutou v rozdílné míře. Více lidí trpí nedostatkem sebevědomí. Je provázáno se sebejistotou, po které právě lidé s nedostatkem sebevědomí touží. Tato vlastnost je stejně jako ostatní složky sebesytému provázána s ostatními lidskými vlastnostmi (Lauster in Sedláčková, 2009, str. 21).

Sebedůvěra

Podle Hartla (2004, str. 236) je sebedůvěra součástí sebepojetí a definuje ji jako *„kladný postoj člověka k sobě samému, ke svým možnostem a výkonnosti“*.

Sebedůvěra má základ v lidském přesvědčení o možnostech dosažení stanovených cílů a žití dle vlastních představ. Zvýšení míry sebedůvěry může každý ovlivnit pouze za předpokladu soustavné práce na sobě samém, ochotě přijímat změny a odvaze k podniknutí nových životních kroků k jejímu dosažení. Pojem sebedůvěra je složen ze slova „sebe“, tedy vlastní já nebo self a „důvěra“. Vlastní já zahrnuje představy, hodnoty a vjemy, které k sobě člověk chová, vnímání své vlastní osobnosti a znalost vlastních možností. Důvěra vzniká v něco, co se po zhodnocení jeví jako spolehlivé a věrohodné, vyzařující jistotu a stabilitu. Důvěra v sebe sama značí víru ve zvládnání životních situací. Se sebedůvěrou úzce souvisí i sebevědomí, sebejistota a sebehodnocení (Nürnbergger, 2011, str. 11, 16-18).

V jiné publikaci je sebedůvěra taktéž složkou sebepojetí *„která zastupuje pozitivní postoj k sobě samému, k vlastním možnostem a výkonnosti“* (Růžičková et al, 2018, str. 31).

Sebeúcta

Ve své publikaci Kříž (2005, str. 11) uvádí, že sebeúcta je *„víra člověka v sebe sama“*. Takovýto náhled na vlastní osobnost je podmíněn několika aspekty. Je třeba, aby jedinec

byl pozitivně přijat jeho okolím a spokojen se svým vzhledem a schopnostmi. Pokud si je vědom toho, že zvládá cíle, které si klade, poté je sebeúcta na pozitivní úrovni. Člověk se zdravou sebeúctou se projevuje klidným asertivním chováním. V případě, že si na sebe jedinec klade příliš vysoké nároky, může i přes jeho dobré schopnosti trpět nedostatkem sebeúcty. Ta se projevuje nedostatkem pokusů o prosazování svých zájmů, kvůli obavám ze selhání či posměchu, ale také naopak nadměrným sebesproszováním a agresivitou.

Růžičková (2018, str. 32) definuje sebeúctu jako „*hodnotící dimenzi sebepojetí, jež pojímá hodnocení vlastní ceny a sebejistotu*“.

Sebeúcta má dvě složky, z nichž první je hodnocení vlastní osoby a druhou jsou pocity, které jedince chová vůči vlastní osobě. Pokud se vlastní sebeúcta nachází v pozitivním měřítku, lze tvrdit, že se odráží v pozitivním sebeobrazu, ale také i v pozitivním nahlížení na ostatní (Ayers a de Visser, 2015, str. 210).

Podle Vymětala (2004, str. 56) je výše úrovně sebeúcty ovlivněna sebepřijetím a malým rozdílem mezi vlastním reálným a ideálním já. Dále je ovlivněno svědomím jedince, konkrétně mírou naplnění etických a morálních zásad lidského života.

Sebepoznání

Podle Kříže (2005, str. 10) je sebepoznání celoživotním procesem, při kterém vědomě přijímáme informace o sobě samém a následně je začleňujeme do svého vlastního self-konceptu.

Barták (2021, str. 78) uvádí, že „*Sebepoznání vyjadřuje postoje a očekávání, která má člověk vůči sobě samému. Je výsledkem sebeanalýzy, která nám pomáhá v průběhu života pochopit, korigovat naše schopnosti a možnosti. V rámci sebepoznávání si lze postupně zpřesňovat obraz o sobě samém*“.

„*Sebepoznání je (spolu se sebehodnocením) kognitivní složkou sebepojetí, je představou o sobě samém (o svém těle, svých vlastnostech, schopnostech, plánech apod.). Jde o kognitivní aspekt postoje člověka k sobě. Úroveň sebepoznání závisí na schopnosti reflexe a hodnocení sebe sama*“ (Kohoutek in Holeček a Jiřincová, 2003, str. 2).

Sebereflexe

Jedná se o proces, kdy člověk vlivem vnímání reakce okolí následně posuzuje své vlastní chování (Hartl, 2004, str. 236).

Vymětal (2003, str. 51, 55) sebereflexi popisuje jako „*projev síly lidského myšlení. Znamená, že při ní člověk prostřednictvím myšlení kriticky posuzuje určitou osobní problémovou situaci, a to z různých úhlů a s pochopením jejích podstatných aspektů. Včetně vlastní motivace a širší souvislosti*“.

Podle Nürnbergerové (2011, str. 62-63) se sebereflexí rozumí jednání, při kterém jedinec utváří svou vlastní identitu s ohledem na schopnost reflektovat sám sebe. Tím je myšleno dokázat odpovědět na otázky, týkající se konání ve vlastním životě. Jedná se například o zamýšlení se nad svými vlastnostmi, realistické zhodnocení svého jednání, či přijetí zpětné vazby ke svému osobnostnímu růstu.

„*Sebereflexe (vědomí sebe samého) je akt vědomí, jehož tématem či intencí je toto vědomí samo*“ (Barták, 2021, str. 77). Součástí sebereflexe je sebepoznávání a schopnost o sobě uvažovat a přemýšlet ve věcném a logickém významu. Sebereflexe jedince se projevuje schopností porovnávání svého myšlení a jednání s běžně přijímanými hodnotami ve společnosti. Dále rozvoj sebepoznání a respektování etických zásad. Sebereflexe zahrnuje reflektování prožitků a jejich analyzování. Zamýšlení se nad motivy svého chování, jednání a jejich následků je prostředkem k sebepoznání (Barták, 2021, str. 78).

Seberealizace

Seberealizací Helus (2011, str. 187) označuje nejaktivnější složku sebepojetí. Po poznávání se, prožívání a hodnocení vlastní osoby následně jedná, aby uskutečnil jakýsi vývojový posun. Takovýto proces zahrnuje realizování možných skutků, které jedince po vynaložení úsilí posunou či změní a dále přibližování se ke stanovenému ideálnímu já. K takovému procesu je zapotřebí nejen odhodlání jedince, ale také podpora okolí.

„*Seberealizace se projevuje jako sklon potvrzovat si a rozvíjet své schopnosti, rozšiřovat své poznání, uplatňovat se a zdokonalovat*“. Tento proces ovlivňují různé oblasti společenského života a činnosti, které vykazují tvořivost. Osoby, které seberealizaci uskutečňují lépe

akceptují sebe i okolí, jsou samostatní, aktivní, a mají kladnější vztah ke světu. Seberealizace umožňuje jedinci jeho osobnostní růst a spokojenost, zejména v oblasti jeho duševního zdraví (Maslow in Nakonečný, 2017b).

Identita

Identita je charakterizována jako „výraz označující jedinečnost a nezaměnitelnost každého člověka. Popisuje neopakovatelné znaky, díky nimž nás lze rozpoznat od ostatních. Pevně se pojí se jménem a pohlavím, s naším povoláním, zálibami atd. Identita je také něco jako osobní kompas, pomáhá nám orientovat se v množství možností, které život přináší“. Během života se identita jedince mění a vyvíjí se. Může se jednat o identitu, přiřazenou sociální rolí, jako identita předškoláka, která se později vyvine v identitu středoškoláka a dále například manažera. Utváření identity je ovlivněno osobní a sociální identitou, mezi které je potřeba nastolit rovnováhu. Projevem identity je životní styl, záliby, image, osobní vkus nebo například chování v oblasti mezilidských vztahů (Nürnberger, 2011, str. 61).

1.2 STRUKTURA SELF-KONCEPTU

V rámci odborné literatury se vymezení jednotlivých složek self-konceptu liší. Podle Rogerse se sebepojetí člení na tři základní složky, přičemž jednou z nich je sebeobraz. Ten značí, jak jedinec vidí sám sebe, ačkoliv se tento sebeobraz nemusí shodovat s realitou. Mnozí se mohou v rámci sebehodnocení nadhodnocovat a jiní zase mohou mít sklony k vlastnímu podhodnocování. Druhou složkou je sebeúcta, která udává, jak si jedinec sám sebe cení. Sebeúcta je ovlivňována nejen srovnáváním jedince s ostatními, ale také reakce okolí. Pozitivní reakce zvyšují úroveň sebeúcty, kdežto naopak shledání vlastních nedostatků v rámci porovnávání se s ostatními je příčinou nízkého sebehodnocení. Poslední složkou je idelání Já, které značí, jakým by si jedinec přál být. V mnoha případech se ale ideální a reálné Já neshoduje (Rogers in Pravdová, 2014, str. 20).

Z hlediska Rogersovy definice je v self-konceptu vyzdvihována poznávací složka jedincova vztahu k sobě samotnému. V české literatuře je však kromě poznávací složky zdůrazňována existence i konativní a emoční složky (Rogers in Říčan, 2010, s. 189). To dokazuje i Blatný a

Plháková (2003, s. 93), kteří rozlišují sebepojetí pomocí tří aspektů, a to podle aspektu kognitivního, afektivního a konativního. Kognitivní aspekt zastřešuje obsah sebepojetí, afektivní představuje emocionální složku, tedy sebehodnocení a konativní zobrazuje motivační složku, která se projevuje v seberegulaci chování.

Podobně vymezuje strukturu self-konceptu i Macek, který uvádí nadřazený pojem sebesystém, pod který self-koncept spadá a vytváří pro něj tři složky. Kognitivní složku neboli sebepojetí, emocionální složku neboli sebehodnocení a vztah k sobě a konativní složku neboli seberegulaci (Macek in Pravdová, 2014, str. 20).

Kognitivní aspekt Já

Kognitivní aspekt Já je definován obsahem a strukturou sebepojetí. Obsahem se rozumí souhrn všech znalostí o sobě, které jsou organizovány v rámci struktur (Blatný a Plháková, 2003, str. 105). Víceru názorů se shoduje, že sebepojetí lze z kognitivní stránky vnímat jako to, co si o sobě jedinec myslí a usuzuje. Tato představa je utvářena zejména vlivem okolí, které jedince obklopuje a z prožitých situací, kterými si jedinec prošel. V psychologii je sebepojetí utvářeno několika dílčími aspekty, mezi něž je řazeno sebevědomí, sebedůvěra, sebeúcta, sebehodnocení, sebeláska, seberegulace a sebeakceptace (Dolejš et al., 2021, s. 8).

Shavelson vnímá kognitivní aspekt Já jako sebepojetí, které v širším kontextu označuje jako sebepercepce jedince, utvářené prožitými zkušenostmi s jeho prostředím. Percepce jsou ovlivňovány hodnocením jedincova chování jeho blízkým okolím a jejich zpětnou vazbou, a následně sebepercepce ovlivňují, jak se jedinec chová. Sebepojetí je rozděleno jakožto sebepojetí vzniklé na základě vlastních sebepercepce a poté odvozené sebepojetí vzniklé hodnocením okolí. Sebepojetí je vymezováno jakožto organizované a strukturované, kdy jedinec roztřídí získané informace o vlastní osobě a následně je k sobě vztahuje. Dále je podle Shavelsona sebepojetí multifacetové a hierarchicky uspořádané. Také by mělo více vzájemně korelovat s oblastmi, ke kterým se vztahuje. Sebepojetí obsahuje hodnotící a popisnou složku, a jelikož není objasněna hranice mezi sebehodnocením a sebedeskripcí, bývají pojmy sebepojetí a sebehodnocení často zaměňovány (Shavelson in Konečná, 2010, str. 49-50).

Mezi kognitivní aspekty Já, které charakterizují sebepojetí jako celek, lze zařadit komplexitu Já a jasnost sebepojetí. Komplexitou Já se rozumí hojnost jednotlivých aspektů Já, kterými jedinec definuje sám sebe, zejména jaké jsou jeho cíle, jaké vyznává hodnoty, či jaké role v sociálním prostředí zastupuje a také jejich vyváženost rozložení v jednotlivých oblastech osobních zájmů a důležitosti. Jasnost sebepojetí vyjadřuje míru jasnosti a přesvědčivosti obsahu sebepojetí, jejich časovou stabilitu a vnitřní konzistentnost. Také souvisí s úrovní sebepoznání, což vede k vyšší míře sebejistoty a pozitivnímu emočnímu přístupu k vlastní osobě (Blatný et al., 2010, str. 123).

Z historického hlediska byl kladen důraz na integrované Já, které bylo podmínkou pro psychologické přizpůsobení. Nedostatečná integrita má podle tehdejších názorů za následek psychické problémy, spojené s poruchami sebepojetí (Blatný et al., 2010, str. 123). V takovém případě se podle Rogerse jedná o inkonzistenci sebepojetí a Maslow charakterizuje mnohočetnost osobnosti jakožto selhání v komunikaci mezi jednotlivými složkami Jájského systému (Rogers a Maslow in Blatný et al., 2010, str. 123). V rámci mnohosti sociálních Já přispívá Gergen svým názorem ohledně přizpůsobování lidského chování podle povahy mezilidských vztahů a situace. Vnitřní konzistentnost je podle něj významná, avšak ne nezbytná v rámci důvěrných mezilidských vztahů. Na toto téma navazuje Wallacher, který uvádí, že odlišné pohledy na sebe, které jsou spojeny s různými rolami, spíše než pojem inkonzistence, vyjadřuje diferenciaci Já (Gergen a Wallacher in Blatný et al., 2010, str. 124). Na tento názor navazuje i současný psychologický pohled, který schvaluje pojetí jediného, avšak diferencovaného Já. Existuje pouze jediné Já, které si dokáže představit jiné podoby svého Já v budoucnosti a volit takové možnosti, jakým by dosáhlo požadovaného cíle (Blatný et al., 2010, str. 124).

Obsah sebepojetí

Obsah sebepojetí se u každého jedince vlivem jedinečných sociálních zkušeností liší, ale i přesto lze určit společné znaky obsahové složky. Utváření obsahu sebepojetí je dáno postupným získáváním informací o sobě v rámci zpětné vazby okolí či vlastního úsudku z vlastní činnosti, duševních procesů a zpřesňováním jednotlivých mentálních reprezentací Já. Bylo zjištěno, že obsah sebepojetí se společně se zvyšujícím věkem rozrůstá (Markus in

Blatný et al., 2010, str. 118). Dalším významným znakem v rámci obsahu sebepojetí je princip význačnosti, kdy jednotlivé obsahy sebepojetí se utvářejí v podobě aspektů Já, které jedince odlišují od ostatních a dělají ho jedinečným. Odlišující znaky jedince se podílejí na utváření sebepojetí (Greenwald a Pratkanis in Blatný et al., 2010, str. 118).

Podle Shavelsona je obsah sebepojetí definován postupným narůstáním informací o své osobě a postupně přispívá do multifacetového a hierarchického konstruktů (Shavelson in Konečná, 2010, str. 47).

Struktura sebepojetí

V rámci kognitivní struktury lze uvést koncepci Já jako systému kognitivních schémat. Toto schéma může být z hlediska psychologické struktury Já chápáno ve dvou variantách. První z nich je plán činnosti, který je jedincem vykonáván, druhou je samotný jedinec, který danou činnost koná. Člověk při vnímání okolního světa dokáže přemýšlet pouze o daných oblastech, pro které má vytvořené schéma. Koncepce Já je chápána jako struktura, která je utvářena souborem schémat, kdy každé schéma obsahuje poznatky o vlastních charakteristikách a vlastní osobě, jež jedinec v minulosti vlivem zkušenosti získával v rámci sebehodnocení a interakcemi s okolím. Smyslem těchto schémat je ucelení získaných informací o sobě, které jedinci dávají jasnou představu o něm samém a jakým je v určitých oblastech chování (Markus a Neisser in Blatný et al., 2010, str. 119).

Kihlstrom a Cantor uvádějí pojetí Já jako prototypu, které je definováno dvěma předpoklady. Prvním předpokladem je, že veškeré informace, které jedinec vnímá si následně zpracovává ve formě vytváření pojmů. Dále je předpokládáno, že pojem Já jakožto struktura znalostí je svým významem podobný i jiným pojmům, které si jedinec vytvořil v rámci vnímaného okolního světa. Následně získané informace zařazuje do kategorie pojmu Já. Prototyp Já je vyvozen z pozorování vlastního chování v určitých situacích, z čehož vyplývá existence různých prototypů Já, jako Já sám nebo Já s přáteli (Kihlstrom, Cantor, Markus in Blatný a Plháková, 2003, str. 107).

Hierarchické sebepojetí je úzce sepjato s předchozím prototypickým modelem sebepojetí. To spočívá ve zobecnění poznatků o sobě samém, vlivem předchozích zkušeností v určitých

situacích. Jedná se o informace, které dokáží definovat vlastní Já, například jeho rysy, jaké hodnoty jedinec zastává, co zažil, jak se zachoval v prožitých situacích apod. Tyto poznatky jsou následně seřazeny podle abstraktnosti od konkrétních prvků, např. často se vídám s přáteli, ráda vyprávím o svých zážitcích; po obecné, např. jsem extrovert (Rogers in Blatný a Plháková, 2003, s. 97-98, 107).

Podle Bowera a Gilliganové lze koncepci Já chápat jako asociativní síť. V rámci této koncepce jsou informace o vlastní osobě ukládány do paměti ve formě propozic, které jsou zobecněním znalostí o sobě v různých stupních abstrakce. Tyto propozice vytvářejí jakousi síť, ve které jsou asociativně propojeny do funkčního systému (Bower a Gilliganová in Blatný et al., 2010, str. 120).

Na závěr Blatný a Plháková (2003, str. 108) dodávají, že se konkrétní modely koncepcí nevylučují, naopak mají určité společné rysy. V zásadě se bez ohledu na označení vždy jedná o struktury znalostí jedince uložené v paměti, které jsou různými způsoby propojené a vztažené k vlastnímu Já. Tyto struktury znalostí jedinci pomáhají zpracovávat informace o sobě, na jejichž základě si poté vytvářejí plány svých činností. Sebepojetí nemá jen strukturální, ale i svou dynamickou stránku, která má za následek vznik aktivovaného sebepojetí, což znamená, že se jedinec v závislosti na konkrétní situaci přizpůsobuje a uplatňuje některé z reprezentací vlastního Já. Jájský systém obsahuje procesuální i strukturální stránku sebepojetí, které se vzájemně dynamicky ovlivňují (Blatný a Plháková, 2003, s. 98).

Typy reprezentací Já

V současnosti je rozlišováno několik znaků sebepojetí, které ho pojímají jako celek. Multifacetové sebepojetí zahrnuje jednotlivé mentální reprezentace vlastního já. Mezi ty nejdůležitější kategorie patří pozitivita, negativita a centralita, jak se jedinec projevuje ve svém minulém, současném a budoucím Já a možnost uskutečnění, zejména jak být svým ideálním Já (Markus a Wurf in Blatný a Plháková, 2003, s. 97).

Blatný et al. (2010, str. 120) uvádějí, že reprezentace Já zaujímají ve struktuře sebepojetí dva druhy pozic. Rozlišuje jádrové reprezentace, jež se nacházejí v centru struktury a

významněji ovlivňují způsob zpracovávání informací o vlastní osobě a periferní reprezentace, které stojí na okraji této vnitřní struktury.

Z hlediska časového lze rozlišovat reprezentaci minulého Já, které je ovlivňováno sebevztážností a egocentrismem, což souvisí s vyšší tendencí zapamatování si událostí, ve kterých byl jedinec ve středu dění. Přítomné Já se odvíjí od minulých zkušeností a současného chápání sebe sama a pozorování vlastního myšlení a cítění. Poslední, tedy budoucí Já je utvářeno pomocí reprezentací minulých a přítomných Já (Macek in Pravdová, 2014, str. 21).

Dalším kritériem, jak lze roztřídit reprezentace Já, je podle Pravdové (2014, str. 21) lidské skutečné Já a poté jiné varianty, ke kterým se jedinec chce přiblížit či jich dosáhnout. Pro tyto účely jsou uváděny dvě teoretické roviny, a to Sebediskrepanční teorie a Teorie možných Já.

Higgins ve své sebediskrepanční teorii určuje tři typy reprezentací Já, a to skutečné Já, požadované Já a ideální Já. Jedincovo skutečné Já představuje ty náležitosti, o nichž je předsvědčen, že je opravdu naplňuje. Požadované Já pak představuje soubor atributů, o nichž je jedinec přesvědčen, že by jimi měl disponovat. Tato představa vyplývá z jedincovi odpovědnosti a s čím se ztotožňuje. Ideální Já obsahuje představy o tom, jaký by jedinec chtěl být (Higgins in Blatný a Pravdová, 2003, str. 109). V této teorii předkládá dvě roviny vnímání sebe sama, a to z vlastního osobního hlediska a hlediska blízkých, pro jedince významných lidí. Autor se primárně zaměřuje na čtyři druhy diskrepancí, kdy dvě z nich obsahují postoj skutečné/vlastní reprezentace versus ideální či požadované vlastní reprezentaci a zbylé dvě postoj skutečné/vlastní reprezentace versus ideální či požadovaná reprezentace z pohledu jiných. Pokud jedincovo skutečné/vlastní Já a jeho vlastní požadované Já není v rovnováze, nastávají negativní emoce v podobě provinění za nedodržení závazků, které si jedinec sám stanovil. V případě nedosažení požadovaného Já, které stanovili jiní, objevují se pocity zahanbení a studu. V případě rozporu mezi skutečným a ideálním Já nastávají pocity zklamání a smutku (Higgins in Pravdová, 2014, str. 21-22). Určitá míra diskrepance, která nezpůsobuje jedinci závažné emoční potíže, může mít za pozitivní následek motivaci k vlastnímu rozvoji self-konceptu (Vágnerová in Pravdová, 2014, str. 22). Rosenberg rozlišil pojem ideální Já na dvě roviny podle míry dosažitelnosti.

Jedná se o vysněný sebeobraz, který znázorňuje například získání Nobelovy ceny a závazný sebeobraz, pod kterým si lze představit získání lukrativní pracovní pozice (Rosenberg in Blatný et al., 2010, str. 121).

Teorii možných Já zpracovaly Markusová a Nuriusová, pod níž představují reprezentace možných Já v žádoucí i nežádoucí formě. Tedy možná Já, kterými by se jedinec chtěl stát a možná Já, kterých se jedinec obává. Mezi žádoucí Já spadá například atraktivní Já, dochvilné Já, bohaté Já či úspěšné Já. Oproti tomu nežádoucí Já obsahují možná Já jako neoblíbené Já, chudé Já, osamocené Já. Význam těchto já spočívá v motivaci pro budoucí jednání a současný pohled na sebe sama (Markus a Nurius in Pravdová, 2014, str. 22-23). Žádoucí Já je utvářeno z představy o nežádoucím vývoji budoucího Já (Oglivie in Pravdová, 2014, str. 23). V rámci možných Já je uváděn i termín očekávaná Já, kdy jedinec kromě posuzování možných Já uvažuje i nad pravděpodobností jejich dosažení (Oyserman a Markus in Pravdová, 2014, str. 23). Na pojem obávaná Já navazuje i Bak a nahrazuje ho termínem zakázaná Já (Bak in Pravdová, 2014, str. 23).

Na to navazuje i další autorský pohled, kdy podle Cakirpaloglua (2012, str. 143) obsahuje self-koncept osobnosti dvě protikladné významové roviny. První rovinou je kladný self, který zastupuje vysněnou představu o vlastním Já, například být uznávaný, milovaný, štíhlý či oblíbený. Pokud člověk prožívá svou kladnou stránku osobnosti, zpravidla s kladným vztahem přistupuje i k ostatním. Druhou rovinou je záporný self, který představuje nechtěnou stránku osobnosti. Jedná se o vnímání sebe samotného jako člověka, který je nezaměstnaný, bez peněz, neatraktivní, opuštěný apod. Člověk, který prožívá svou negativní self stránku často prožívá depresivní stavy, je pesimistický a nešťastný.

Pozitivitou a negativitou v rámci reprezentací Já se zabývají i Blatný et al. (2010 str. 121). Uvádějí, že i jedinec s kladným sebehodnocením může mít ve svém sebepojetí vnímat negativní složky. Pokud se jedná o periferní nevýznamné charakteristiky, například přílišná upovídanost, nenarušuje to celkový pozitivní obraz v rámci sebepojetí. Pokud je ovšem daná negativní charakteristika pro jedince důležitá, jedná se o jádrovou reprezentaci Já, která může mít na následek změnu jedincova sebeobrazu.

Adekvátnost reprezentací značí, zda představy, které o sobě jedinec chová, odrážejí skutečnost a pravdivě je vystihují. Některé reprezentace Já totiž mohou mít charakter

přesvědčení a teprve až osobní zkušenost může některé zkreslené představy usměrnit (Blatný et al., 2010, str. 122). Zkreslené pozitivní sebepojetí označuje Paulhus jako sebeklam (Paulhus in Blatný et al., 2010, str. 122). Extraverti a emočně stabilní osoby se v sebepojetí hodnotí příznivěji. Oproti tomu introverti a emočně labilnější osoby mají tendence se podhodnocovat. Někdy jsou reprezentace Já v rámci adekvátnosti sebepojetí označovány jakožto pravdivé Já a falešné Já (Blatný et al., 2010, str. 122).

Emoční aspekt Já

Emoční aspekt je někdy též označován, jako afektivní aspekt Já. V rámci sebepojetí zaujímá prostor pro řešení sebehodnocení, sebeúcty, sebedůvěry či sebevědomí (Konečná, 2010, str. 51). Podle Blatného et al. (2010, str. 124) se jedná vztah jedince k sobě samému, vyjádřený emocionálními prožitky jeho Já, prováděné v rámci pozitivního či negativního sebehodnocení. Procesy a struktury v rámci emočního aspektu plní kvalitativně odlišný úkol, než jak tomu bylo u procesů a struktur v rámci kognitivní stránky. Úlohou kognitivního aspektu bylo především poznání, avšak emoční aspekt obsahuje složku citového prožívání a vytváření emočního vztahu k vlastní osobě. Význam emoční složky spočívá v obraně Já a také v organizaci sebepojetí. V rámci organizace sebepojetí se jedná o třídění potřebných informací pro Já na pozitivní a negativní (Greenwald a Pratkanis in Blatný et al., 2010, str. 125) a dále podmiňuje spojování podobných prožitých zkušeností (Fast in Blatný et al., 2010, str. 125).

Ve své publikaci Pravdová (2014, str. 26) hovoří ve smyslu emoční složky o globálním sebepojetí. Markusová a Wurfová předpokládají existenci kognitivní i emoční složky u každé mentální reprezentace Já (Markus a Wurf in Pravdová, 2014, str. 26) a Papica poukazuje na důležitost globality v rámci sebevědomí a sebedůvěry (Papica in Pravdová, 2014, str. 26). Blatný et al. (2010, str. 125) navazuje na myšlenky předchozích autorů a uvádí, že „*v sebepojetí jako multifacetové, hierarchicky uspořádané struktury narůstá závažnost pro vnímání sebe směrem k jeho globálním úrovním*“. V současné době je uváděno, že globální sebehodnocení obsahuje dvě složky. Jedna představuje mínění o sobě z pohledu vlastní kompetence a dále mínění o sobě z pohledu sociálně předepsané hodnoty. Tyto složky jsou označovány jako kompetentnost a sebezpřijetí. Kompetentnost zastává názor, jak jedinec

hodnotí vlastní schopnost dosahování stanovených cílů a sebepřijetí představuje citový vztah jiných osob k vlastní osobě jedince a vyjadřuje hodnocení z pohledu sociálně žádoucích měřítek. Kompetentnost a sebepřijetí spolu úzce souvisejí, ale kvalitativně vyjadřují diametrálně odlišné pohledy v rámci sebehodnocení (Blatný et al., 2010, str. 129). V rámci výzkumu bylo zjištěno, že jedinci s nízkou mírou sebepřijetí vykazovali vyšší míru rezignace po zažití neúspěchu, což neplatilo o jedinců s nízkou mírou kompetentnosti (Tafarodi a Vu in Blatný et al., 2010, str. 129).

Afektivní složku označuje Kohoutek (in Konečná, 2010, str. 52) jako sebecit v rámci kterého uvádí existenci sebevědomí a sebeúcty. Sebevědomí je utvářeno zejména rodinou, ve které jedinec vyrůstá, ale také přijetí okolím, pocitem kompetentnosti či genetickými vlivy. Sebeúctou se rozumí pozitivní postoj k životu, pocit užitečnosti ve společnosti a úspěch při dosahování stanovených cílů.

Sebehodnocení v rámci emočního aspektu představuje mentální reprezentaci emočního vztahu k vlastní osobě. Pokud je tento emoční vztah stabilní, označuje se jako rysové sebehodnocení, které definuje stálý a zobecněný vztah k sobě. Oproti tomu existuje stavové sebehodnocení, které je podmíněno situačním změnám, od kterého se odvíjí aktuální emoční vztah k vlastní osobě (Blatný et al., 2010, str. 125).

Zdroje sebehodnocení

Pokud je sebepojetí chápáno jako výsledek sociálního učení, pak i podněty pro utváření sebehodnocení přicházejí ze sociálního prostředí, zejména pak od blízkých lidí. V raném dětství se jedná převážně o rodiče, později od rané adolescence postupně narůstá význam hodnotících názorů vrstevníků (Pravdová, 2014, str. 26). V dospělém věku se sebehodnocení utváří na základě zpětné vazby od kolegů, blízkých přátel, dětí a rodiny (Harter in Blatný et al., 2010, str. 126).

V předchozí kapitole byla objasněna teorie diskrepance, která se odráží i v sebehodnotící rovině emočního aspektu Já. Projevy diskrepance mezi skutečným a ideálním Já či skutečným a požadovaným Já jsou stavy nespokojenosti a smutku, či pocity napětí a úzkosti (Higgins in Blatný et al., 2010, str. 127).

Dalším zdrojem sebehodnocení je pozitivní a negativní afektivita. Ta zastává oproti teorii diskrepance názor, že projevy emocí nevznikají z důsledku sociálního usuzování či diskrepancí mezi reprezentací Já, ale naopak samy emoce ovlivňují ono posuzování sebe sama či jiných lidí, současně s posuzováním jejich názorů a postojů k vlastní osobě (Campbell a Fehr in Blatný et al., 2010, str. 127). Afektivitou se tedy rozumí dispozice určitého druhu prožívání. V rámci výzkumu bylo zjištěno, že předpokladem osobní spokojenosti nejsou životní okolnosti, které jedince provázejí, ale pozitivní či negativní emoce, které ovlivňují hodnocení vlastní životní situace jedince ze subjektivního pohledu (Costa a McCrae in Konečná, 2010, str. 53). Tuto oblast vnímání reality na základě emocí zkoumá psychologie osobní pohody, která tvrdí, že subjektivní pohoda ovlivňuje sebehodnocení v rámci minulosti, přítomnosti i budoucnosti (Blatný et al., 2010, str. 128). S tím souvisí zjištění, že lidé, kteří se považují za šťastné si vybavují ve své paměti více pozitivních životních okamžiků a minulé události hodnotí ve vyšší pozitivní míře, než lidé nešťastní (Seidlitz a Diener in Blatný et al., 2010, str. 128).

Blatný et al. (2010, str. 127) uvádějí, že v rámci kognitivní a afektivní složky se objevuje negativní Já. To může existovat v souvislosti s depresí, která je zapříčiněna poruchou afektivity. I přes zachování logických operací v myšlení může kvůli depresi docházet ke zkreslení vnímání okolního světa i sebe sama. Dalším typem jsou kognitivní chyby, které způsobují zkreslení faktů, zobecňování a vyvozování nepodložených závěrů.

Právě pozitivita a negativita je jedním z nejdůležitějších aspektů v rámci sebehodnocení, které ovlivňují spokojenost a duševní zdraví člověka. V rámci sebehodnocení dochází k vlastnímu přeceňování či podceňování, z nichž obě varianty mohou mít negativní důsledky na sebepojetí jedince. Lidé, kteří mají vysoké sebehodnocení mají sklony k nadhodnocování vlastních schopností, což vede k frustraci z vlastního selhání. Naopak lidé s nižším sebehodnocením si v rámci vyhnutí se neúspěchu stanovují přiměřenější cíle, a tudíž je větší pravděpodobnost jejich dosáhnutí. Pro vlastní výkon a zpětnou vazbu od okolí má vyšší význam stabilita sebehodnocení. Důsledkem nestabilního sebehodnocení je příliš příznivá reakce na pozitivní zpětnou vazbu a odmítavý postoj k negativním reakcím. U jedinců s nestabilním sebehodnocením je ovlivněno i jejich celkové sebehodnocení, které významně ovlivňují dílčí hodnocení vlastní osoby (Blatný et al., 2010, str. 129).

Konativní aspekt Já

Posledním aspektem je uváděn konativní aspekt, někdy též označovaný jako motivační či behaviorální. Vyjadřuje, že představa sebe, ať už se jedná o skutečné Já či jiné možné Já, nejčastěji ideální Já, se v průběhu životního vývoje stává důležitým faktorem, který ovlivňuje jedincovo chování. Právě sociálně-kognitivní přístup k vlastní seberegulaci klade důraz na roli osobních standardů, což zahrnuje cíle, aspirace či normy, na kterých závisí vlastní chování a sebehodnocení jedince. V rámci sebepojetí se objevují jako požadované či ideální Já. Při dosahování osobních standardů se jako hlavní motivace jeví diskrepance mezi skutečným a požadovaným či ideálním Já, mimo to se však jedinci v rámci vlastní iniciativy snaží o dodržování stanovených norem (Blatný et al., 2010, str. 129).

Antonovský (in Slezáčková, 2012, str. 84) zahrnuje do konativní složky zvládnutelnost, která obsahuje jedincovo jednání, zejména pak schopnost zvládnání a ovlivňování vlastních životních cílů a rolí.

Podle Pravdové (2014, str. 26) zahrnuje konativní aspekt sebereprezentace, které se vztahují k jedincově potřebě sebejistoty či potvrzení vlastní hodnoty. V rámci seberegulace nese významnou roli koncepce osobních vodítek. Ty se mohou proměňovat z důvodu srovnávání jedince s jinými osobami, životní situace či zkušenosti, nebo změna sociálního kontextu.

V minulosti popsal Snyder jeden z důležitých prostředků regulace vlastního chování. Jedná se o sebemonitorování, na jehož základě jedinec věnuje pozornost vlastnímu chování s přizpůsobením na odlišný situační kontext. Jedinci, kteří mají vysokou míru sebemonitorování, jsou více citlivější k různým situacím, podle nichž regulují své chování. Oproti tomu jedinci s nízkou mírou sebemonitorování nerespektují sociální kontext a jednají v souladu se svými vnitřními prožitky (Snyder in Blatný et al., 2010, str. 130).

Další teorií, která byla v rámci konativního aspektu zkoumána, je soukromé a veřejné sebeuvědomění (Pravdová, 2014, str. 26). V publikaci Blatného et al. (2010, str. 130) je tato teorie označována jako kontrolní model seberegulace. Soukromé sebeuvědomění se vyznačuje pozorností, kterou jedinec věnuje vlastním pocitům, standardům a přáním, a veřejné sebeuvědomění souvisí s pozorností, kterou jedinec věnuje domněnkám, jak ho vnímají jiní lidé či jak se přizpůsobit zadaným standardům okolního světa. Jedinci s vysokou

mírou soukromého sebeuvědomění se vyznačují vyššími tendencemi porozumění a intenzivního prožívání vlastních emocí, než je tomu u jedinců s nízkou mírou sebeuvědomění (Carver a Scheier in Pravdová, 2014, str. 26).

Teorie diskrepancí již byla podrobněji vysvětlena v kapitole kognitivního aspektu a promítala se se i v oblasti emočního aspektu. Tato teorie bývá také nazývána jako teorie osobních vodítek. Higgins v ní popisuje, že jednotlivé reprezentace Já lze na základě dvou kognitivních oblastí rozřadit na oblasti Já a perspektivy pohledu na Já. Mezi základní tři oblasti Já lze řadit skutečné Já, ideální Já a požadované Já. Do oblasti perspektiv pohledů na Já, konkrétně na právě zmíněné, se řadí osobní hledisko, které reprezentuje vlastní představu jedince o sobě a hledisko významného druhého, kdy jedinec může mít reprezentaci jakéhokoliv Já pro každou osobu z řady významných druhých. Kombinací oblastí a perspektiv vzniká šest typů reprezentací Já, tedy skutečné Já z vlastního pohledu, skutečné Já z pohledu druhých, požadované Já z vlastního pohledu, požadované Já z pohledu druhých, ideální Já z vlastního pohledu a ideální Já z pohledu druhých. Skutečné Já odpovídá pojmu self-koncept, ideální a požadované Já jsou označovány jako osobní vodítka. Právě stanovené standardy mají motivující funkci, aby jich jedinec svým chováním a jednáním dosáhl. Pro utváření osobních vodítek je pro jedince důležité jeho rané dětství. Právě v tomto období jsou stanovovány ony standardy prostřednictvím významných druhých osob (Higgins in Blatný et al., 2010, str. 131-132).

Posledním pohledem v rámci konativní složky je sociálně kognitivní pojetí seberegulace, jež se věnuje procesům sebehodnocení, sebezporování a reakcím na vlastní chování jedince. Podle této teorie je sebehodnocení ovlivňováno existencí osobních standardů, které jsou vysvětlovány jako stanovené hodnoty, normy či cíle a aspirace jedincova jednání. V oblasti seberegulace je důležité přesvědčení jedince o jeho schopnostech v oblasti zvládnutí životních situací (Bandura in Pravdová, 2014, str. 27). Toto přesvědčení je Bandurou (in Blatný et al., 2010, str. 133) označováno jako vědomí vlastní účinnosti, jež je založeno na osobních zkušenostech jedince, přičemž zážitek mistrovství přispívá k vysokému přesvědčení o vlastní účinnosti. Dále může být ovlivňováno jinými osobami a upevňováno skrze zástupnou zkušenost, kterou lze vysvětlit výrokem „*když to svedou jiní, proč bych to nesvedl já*“ (Blatný et al., 2010, str. 133). Jedinci, kteří disponují vysokou mírou přesvědčení o vlastní účinnosti se vyznačují stanovováním vyšších cílů, přizpůsobivostí v rámci jejich

dosažení, v případě obtíží se nenechávají odradit od splnění úkolu a v souvislosti s pocitem kontroly nad danou situací dokáží redukovat své negativní emoce (Bandura in Blatný et al., 2010, str. 133).

2 ONTOGENEZE SELF-KONCEPTU

Ontogeneze člověka je charakterizována jako vývoj jedince od samotného početí až po smrt (Paulík, 2017, str. 11). Lze ji chápat z pohledu tělesného, ale také duševního vývoje. V psychologické ontogenezi jsou zkoumány převážně progresivní změny jednotlivých psychických funkcí či komplexnějších projevů. Tyto postupné proměny jsou zkoumány v rámci jednotlivých vývojových stádií (Nakonečný, 2017a). Pro pochopení profesního self-konceptu je nezbytné vymezení self-konceptu osobnosti, jelikož jsou tyto dvě sféry navzájem propojeny.

2.1 POPIS PROCESU UTVÁŘENÍ SELF-KONCEPTU

V následující kapitole budou vysvětleny proměny osobnostního self-konceptu v rámci jednotlivých životních období. Ty jsou strukturovány na novorozenecké a kojenecké období, batolecí období, předškolní období, školní období, období dospívání, období dospělosti a období stáří.

Novorozenecké a kojenecké období

Novorozenecké období je uváděno jako období života od narození do jednoho měsíce života. Na to vzápětí navazuje kojenecké období, které trvá do jednoho roku života (Vágnerová a Lisá, 2021, str. 45, 51).

Erikson (2022, str. 225, 227) ve své publikaci představuje osm věků člověka. První téma tohoto období, které odpovídá kojeneckému období nazývá Erikson jako základní důvěru proti základní nedůvěře. V tomto období dítě poprvé zaznamenává jakousi kontinuitu a stálost blízkých osob. Dítě v tento okamžik projevuje důvěru své matce, pokud ho na určitou chvíli opustí, jelikož vlivem zkušenosti se matka k němu vrací a poskytuje mu potřebné zaopatření. Vlivem této vnitřní jistoty prokazuje důvěru nejen vzhledem k blízké osobě, ale také prožívá jakési prvotní stadium vnitřní sebejistoty, kdy dokáže být důvěryhodnou osobou pro své blízké, bez rizika ublížení. Tato důvěra není prozatím stabilní

a vyžaduje matčinu péči, ve které jsou zohledňovány individuální potřeby dítěte, jež vytvářejí formování pocitu identity.

Vývoj sebepojetí jedince se uskutečňuje již od jeho narození, a to na základě zkušeností, které postupně získává od svého raného vývoje. Autorka uvádí Sternovu myšlenku, která tvrdí, že v období mezi třetím a šestým měsícem života si dítě začíná uvědomovat sebe sama. Celý proces sebeuvědomování je podpořen zrakovým vnímáním a zkušeností, kdy se dítě seznamuje se svým tělem pomocí hmatu a vlastním pohybem. V kojeneckém období také začíná vnímat své pocity, které jsou vyvolány jeho vlastní aktivitou. Později si začínají uvědomovat, že mohou svým působením dosáhnout vlastního vytyčeného cíle (Stern in Vágnerová a Lisá, 2021, s. 104).

Dítě si uvědomuje, že svým projevem může přimět druhé konat tak, aby byla uspokojena jeho potřeba. Například křikem přivolá matku, která ho nakrmí, čímž uspokojí jeho pocit hladu. V tento moment dítě začíná rozlišovat vlastní identitu, jelikož poznává, že je odděleno od jiných osob (Erikson in Metalová, 2021).

Podobný názor sdílí i Vágnerová a Lisá, které uvádějí, že zhruba v jednom roce života si jedinec na základě setkávání se s okolním světem a lidmi uvědomuje stálost své vlastní existence, která dále trvá a postupně začíná chápat, že je samostatným subjektem, který je oddělen od své matky. Vnímá to pomocí svého hlasu, pohybu, doteků a zraku, díky němuž si postupem času začíná uvědomovat, že odraz v zrcadle je zobrazení jeho vlastní osoby (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 105).

Sedláčková (2009, str. 24) sdílí stejnou myšlenku jako předchozí autorka. Shoduje se, že v době třetího až šestého měsíce kojeneckého věku si dítě začíná uvědomovat svou vlastní existenci.

Proces, kdy jedinec začne oddělovat co ještě je on sám a co už ne, je postupný. Na tento Winnicottův předpoklad navazuje i sama autorka. Vlivem zkušeností tak poté dochází k tomu, že jedinec nezaměňuje svou osobnost například s plyšovým medvídkem, kterého drží v ruce. K pochopení své podstaty mu napomáhá například oslovování jménem či okomentování jeho činnosti, kterou právě provádí. Právě reakce jeho okolí na něj přispívá k utváření vlastního sebehodnocení. Ocenění a sociální přijetí tak již od počátku ovlivňuje pozitivní vztah jedince k sobě samému (Winnicott in Vágnerová a Lisá, 2021, s. 105-106).

Podle Sedláčkové (2009, str. 24) je právě matka dítěte osobou, která ho do budoucna nejvíce ovlivňuje i v oblasti jeho sebehodnocení a úrovně sebeúcty. Dítě potřebuje být přijato okolím a vlivem pozitivního přijetí si utváří pozitivní vztah sám k sobě. Pokud matka ve své roli selhává a dítěti se nedostává dostatek ujištění o hodnotě vlastní osobnosti, odráží se to v budoucnu na jeho sebepojetí. Takové děti často i v pozdějším věku trpí nedostatkem sebedůvěry a nevyhraněností vlastní osobnosti.

Batolecí období

Batolecí období je možno vymezit na dobu od jednoho roku života do tří let (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 107).

V tomto období si jedinec uvědomuje svou vlastní jedinečnost a začíná chápat svou odlišnost od ostatních, zejména od nejbližších osob, které se o něj starají. Komunikací a setkáváním se s dalšími lidmi také získává zpětnou vazbu, která má vliv na utváření jeho vlastního sebepojetí. Zhruba ve druhé roce života začíná rozlišovat a reagovat na vnitřní a vnější podněty a podle nich přizpůsobuje své chování. Jedinec v tomto věku přemýšlí egocentricky, ale postupně si čím dál tím více uvědomuje, že se svět nefunguje podle jeho představ a přání, ale že je jedním z mnoha dalších lidí na světě (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 162-163).

Dítě v batolecím věku má potřebu uvědomění si toho, jaké má schopnosti a získání důvěry ve svou vlastní osobu. Pokud tato potřeba není uspokojena, odráží se to na dítěti i v pozdějších vývojových stádiích (Sedláčková, 2009, str. 24). Erikson v tomto období upozorňuje na negativní dopad výsměšných reakcí okolí na nepovedené pokusy o batolecí autonomii, jelikož se takovéto postoje dospělých mohou promítat do nově tvořícího se superega jedince (Erikson in Jedlička, 2017, str. 91).

Batole si kromě uvědomování sebe sama jako samostatné jednotky a trvalosti své existence uvědomuje také, že i když se časem mění jeho chování, prožitky a vzhled, je to stále ta stejná osoba. Děti v tomto období ještě nemají dostatečně kritické myšlení a svět vnímají pouze na dobro a zlo. Sami u sebe ještě nedostatečně rozlišují své reálné a ideální já a z časového hlediska vnímají zejména své přítomné já (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 163).

Erikson uvádí tuto fázi jako období autonomie proti studu a pochybnostem. Popisuje potřebu vymezených pravidel a jasného vedení, které dítěti určuje směr a jistotu. Při plnění požadavků ze strany rodičů uplatňuje svou svobodnou vůli v rozhodování a samostatnost (Erikson in Blatný et al., 2016, str. 27). Pevné, ale nepříliš tvrdé vedení zajišťuje ochraňuje dítě před anarchistickým chováním a pocitu studu a zahanbení. Při pocitu studu se objevuje pocit vědomí sama sebe (Erikson, 1995, str. 8).

Na tuto skutečnost navazuje i Sedláčková (2009, str. 25), kdy ve své publikaci uvádí, že dítě má potřebu prosazení se, čímž si dokazuje potvrzení vlastní existence. Zároveň potřebuje ve svém životě určitý řád, který mu bývá dán zpravidla rodiči, či jeho blízkým okolím. Jedná se o mantinely, ve který dítě pozná, co ještě je možné si dovolit a co už ne. To dítěti stanovuje určité životní jistoty, ve kterých se může bezpečně pohybovat.

V rámci budující se autonomie je v období vzdoru běžné nadměrné používání slova NE. Batole si tímto snaží potvrdit své sebezprosazení a vyžaduje akceptaci jeho rozhodnutí okolím. Nadměrné trestání dítěte za odmítavý postoj může směřovat ke stupňujícímu se vzdoru, či naopak podlomení sebedůvěry a ztráty potřeby vlastních iniciativ i v pozdějším životě (Jedlička, 2017, str. 91-92).

Dítě zhruba ve dvou letech sebe samo vnímá v rovině subjektu a objektu a ve třech letech se tyto pohledy na sebe samo rozlišují ve způsobu užívání jazyka. V momentu, kdy se vnímá jako objekt, užívá při mluvení své vlastní jméno. V případě, kdy vnímá sebe samo jako subjekt, který má své vlastní prožitky a pocity, užívá při mluvení zájmeno Já (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 164).

Dítě se začíná poznávat jak v zrcadle, tak i na fotografiích a videu, ale i přes chápání, že na oněch médiích či v odrazu zrcadla je ono samo, vnímá se trochu jinak, spíše jako pouhý obraz sebe sama. Ve chvíli, kdy dítě začne rozpoznávat svůj vlastní odraz v zrcadle, objevují se u něj emoce, které poté vztahují k vnímání své vlastní osoby (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 164).

Dítě si v tomto období buduje vlastní sebedůvěru v rámci ovládnutí svých potřeb. Správně podporovaná autonomie má vliv na předcházení zbytečným pochybnostem v pozdějších vývojových stádiích (Jedlička, 2017. str. 91).

Rozvoj svobodného sebevyjádření je v tomto období klíčový. Pokud má dítě dostatečnou sebekontrolu a nehrozí ztráta sebeúcty, vede to k trvalé hrdosti na svou osobnost a výkony. V opačném případě, kdy má dítě pocit nedostatečné sebekontroly a autonomie, vede to k pochybám o vlastní osobě a pocitům studu (Erikson, 1995, str. 9).

Starší batolata začínají pociťovat osobní vlastnictví k objektům a přivlastňují si tak například hračky, které podle něj patří k jeho osobě a odmítají je půjčovat jiným dětem. Batole si uvědomuje svou schopnost v samostatném jednání, a tak se snaží vše dělat samo. Po výkonu aktivit má potřebu zpětné vazby od ostatních, zejména ve formě ocenění a pochvaly, která má pozitivní vliv na utváření jeho sebepojetí a dokazuje hodnotu jeho výkonu (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 166).

Vlivem širšího okruhu rodiny a dalších osob, které se vyskytují v častém kontaktu s dítětem, si batole získává určité role. Je tomu tak dáno zejména komunikací ze strany okolí, jelikož právě oni říkají batoleti, jaké je, což formuje jeho identitu. Pozitivním ujištěním o významnosti dítěte je jeho ztotožnění se s osobou, kterou obdivuje (Sedláčková, 2009, str. 25).

Jelikož se v okolí dítěte vyskytuje blízký okruh rodiny, získává si k nim osobní vztah, jež pomáhá snášet krátkou matčinu nepřítomnost. Autorka také uvádí počínající roli batolete v rámci rodiny, kdy vzhledem ke svému jednání má určité očekávání od svého okolí a ono samo plní očekávání druhých (Langmeier a Krejčířová, 2006, str. 81-82).

V pozdní fázi batolecího období se dítě začíná samo hodnotit, a to je doprovázeno i emocemi, které vyplývají z výsledků vlastního chování. Rodina ve vztahu k dítěti přiřazuje určitou roli a tím utváří jeho sebepojetí. Také se začíná utvářet jeho genderová identita, která je podmíněna odlišným přístupem dospělých k dívkám a chlapcům (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 166-167).

Období předškolního věku

Období předškolního věku je definováno od tří let do zhruba šesti až sedmi let (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 171). Erikson toto období označuje jako třetí etapu ve vývojové periodizaci (Erikson in Bytešníková, 2012, str. 64).

Rozvoj sebepojetí je závislý na úrovni poznávacích schopností a zkušenostech dítěte. V tomto období je typické přetrvávání dětského egocentrismu a magičnost. Ta se projevuje tím, že dítě může být kýmkoliv a mít jakékoliv nadpřirozené schopnosti, které si ve své fantazii představí (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 256).

Sedláčková (2009, str. 25) uvádí, že až v období předškolního věku o sobě dítě začíná uvažovat, jako o subjektu. V tento moment vnímá svou odlišnost od ostatních a uvědomuje si svou vlastní identitu.

Erikson toto období nazývá obdobím iniciativy proti vině, ve kterém se dítě zdá být více samo sebou. Jeho úsudky jsou správnější a je aktivnější k činnostem, ať už se jedná o podněcování okolí či vlastní iniciativou. Snaží se zdolat cíle, které si klade a zvyšuje úsilí při plánování činnosti a v podnikavosti (1995, str. 10).

Dítě se v tomto věku velmi fixuje na viditelné znaky. Ať už se jedná o projevy chování jiných, o kterých se může viditelně přesvědčit, nebo třeba pocit změny vlastní identity pomocí převleků či jakoukoliv jinou změnou vzhledu (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 256).

Na rozdíl od batolecího věku se v tomto období zvyšuje potřeba socializace s dalšími dětmi a začínají rozlišovat určité přípustné vzorce chování ve společnosti. Upevňuje se genderová identita spojená s uplatňováním očekávaných stereotypů (Smolík in Blatný et al, 2016, str. 82). Tuto skutečnost ohledně socializace uvádí i Erikson, kde ve své publikaci popisuje potřebu sdružování se s ostatními dětmi, spolupracovat s nimi, ale navazovat kontakty s ostatními mimo rámec rodiny, kde má větší možnost vlastní iniciativy (1995, str. 12).

V tomto období se děti předškolního věku soustřeďují na svůj vlastní vývojový posun. To se projevuje v sebehodnotící rovině, kdy srovnává své výkony či znalosti dříve a nyní. Převládá zde zejména pozitivní, někdy až vychloubačný postoj. S tím souvisí tzv. nereálný optimismus, kdy si zaměňují představy o své osobě s realitou, a to zejména u mladších předškoláků, kteří ještě nemají mnoho možností porovnávání se s jinými dětmi. Podobně tak děti smýšlejí i o svém budoucím já (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 257).

Oproti radosti ze své vlastní průbojnosti se objevuje i pocit viny z vlastních plánovaných či činů a představ. V rámci oidipovského komplexu se v dětském vyjadřování objevuje přehnaná žárlivost a soupeřivost s vlastním rodičem stejného pohlaví. Představy o

odstranění vlastního rodiče vyvolávají v dítěti pocit viny s pocity, jako kdyby tento čin skutečně spáchalo. Tento problém je řešen identifikací s rodičem stejného pohlaví (Erikson in Metalová, 2021).

Od batolecího období do tohoto věku se stále promítá potřeba osobního vlastnictví či přejímání názorů od ostatních, které mají vliv na vlastní sebehodnocení dítěte. Kromě toho se v předškolním věku začínají identifikovat se svými rodiči, což jim napomáhá ke zvyšování sebevědomí. Přejímají jejich zvyky, vnímají je jako vzor a snaží se je napodobovat zejména ve způsobu vyjadřování, vzhledu a činnostech (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 258).

Podobný postoj vyjadřuje i Sedláčková (2009, str. 26), jelikož zmiňuje výrazný vliv rodičů na sebehodnocení dítěte. Ovlivňují ho svým projevem, kdy dávají najevo svou spokojenost s výkonem dítětem, vyjadřováním pozitivních emocí a zájmem o něj. Na základě názorů rodičů či blízkého okolí si dítě utváří své sebepojetí. Autorka se zároveň shoduje v názoru ohledně dětské potřeby identifikace se svými rodiči a snahou napodobit je zejména po vzhledové stránce.

Výrazným prvkem v sebepojetí dítěte staršího předškolního věku je porovnávání se s ostatními a dosahování stejné úrovně jako ostatní. Často tomu tak bývá zejména u spolužáků v mateřské škole, kdy chce dítě stejnou hračku jako ono dítě, či touží po stejném tričku, jako má kamarád. To v dítěti vzbuzuje, že dosahuje stejného sociálního postavení, jako ostatní. Také o sobě více začínají uvažovat v rámci svého budoucího já, narozdíl od batolat (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 259).

Sedláčková (2009, str. 26) také zmiňuje potřebu zisku sociální role i mimo rodinné prostředí. Dítě předškolního věku má potřebu být členem i v jiné sociální skupině, například školní. Jednotlivé sociální role formují dětské sebepojetí, a samo dítě je na ně i patřičně hrdé. Autorka také potvrzuje již zmíněnou myšlenku, ohledně potřeby osobního vlastnictví, pro dítě atraktivního předmětu. Dítě si tak získává vyšší popularitu v dané sociální skupině.

Pro dětské sebepojetí je zvláště v předškolním věku závažný rozvod rodičů. Kromě chybějící sociální role jednoho z rodičů v životě dítěte je další komplikací dětské neporozumění. Dítě v tomto věku ještě nedokáže pochopit důvody rozvodu a může si situaci vykládat jako své pochybení. Vlivem ztráty stabilního domova nastává u dítěte pocit nejistoty a vyžaduje vyšší ujišťování ze strany rodičů (Sedláčková, 2009, str. 26).

Období školního věku

Období školního věku trvá od šesti do patnácti let. Podrobněji ho lze rozdělit na tři dílčí stádia. Prvním z nich je raný školní věk, který trvá od šesti do devíti let. Druhým stadiem je střední školní věk, který je vymezen od devíti do zhruba jedenácti až dvanácti let. Starší školní věk trvá zhruba od nástupu na druhý stupeň základní školy až do ukončení povinné školní docházky, tedy do patnácti let (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 267-268). Vzhledem k rozdílné periodizaci období u jiných autorů se období školního věku prolíná s obdobím dospívání.

Metalová uvádí, že Erikson zařazuje do čtvrtého stadia témata snaživosti proti méněcennosti, které se týkají dětí v období mladšího školního věku (Erikson in Metalová, 2021).

Sebepojetí dítěte se odráží od získaných zkušeností. Sebehodnocení na počátku školního věku se často odvíjí od aktuálních situací, kdežto později v rámci školního věku se děti hodnotí v rámci delšího časového intervalu, kdy mají možnost porovnání svých výsledků, a to vytváří komplexnější a ucelenější představu o sobě samém (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 364). Právě kvůli porovnávání s ostatními může u dítěte nastat pocit méněcennosti, jelikož se v určitých situacích mohou jeho znalosti jevit jako nedostatečné, ve srovnání s jeho spolužáky (Erikson in Blatný et al., 2016).

Pro pozitivní sebepojetí dítěte je důležité vědomí, že je přijato jeho okolím. To posiluje jeho sebedůvěru a sebeúctu, ale také má pozitivní vliv na jeho sebehodnocení. Kromě toho je i v tomto období důležité hodnocení výkonu dítěte, jelikož přejímá názory ostatních, a to má významný vliv na utváření jeho sebedůvěry a sebehodnocení (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 354-365). Zpětná vazba, která je dítěti ve škole poskytována prostřednictvím spolužáků či učitelů, má vliv na jeho sebereflexi. Zpracování těchto informací vede k rozvoji sebepoznání a vlastní osobnosti dítěte (Jedlička, 2017, str. 115).

Sedláčková (2009, str. 27) uvádí, že pro dítě v mladším školním věku je důležité zažití úspěchu ve svém výkonu. Ujišťuje se tak, že dokáže obstát v náročných situacích, které se mu v průběhu života objevují. V opačném případě u něj nastává pocit nejistoty, méněcennosti a někdy dokonce snižování sebedůvěry a sebevědomí.

Jelikož dítě ve školním věku má vyšší tendenci porovnávat své výsledky s ostatními, má úměrně vyšší motivaci plnit své úlohy kvalitně. Dříve pro něj bylo cílem pouze samotné splnění úlohy, jelikož se nesrovnávalo s vrstevníky, jako ve školním věku. Nyní je sebekritičtější a vnímá, že množství úsilí, které vynakládá na dosažení svého cíle, může mít vliv na výslednou kvalitu (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 365). Uznání si v tomto období získává převážně tvořením výrobků a využívá k nim různé nástroje, které mu okolní svět nabízí (Erikson, 1995, str. 12).

Na tuto skutečnost navazuje Sedláčková (2009, str. 27), která potvrzuje, že dítě má potřebu uznání a získání dobré pozice ve třídním kolektivu. Své výsledky srovnává s ostatními, jelikož úspěchy spolužáků vytváří určitou normu, kterou se snaží splnit. Pokud uspěje, vyžaduje pozitivní hodnocení. Kdyby se mu ho nedostávalo, nemělo by motivaci ve snaze dále pokračovat.

Jak již bylo zmíněno, děti ve školním věku začínají být více sebekritičtější. To umocňují standardy, které se děti snaží plnit. Nejedná se pouze o porovnávání s vrstevníky, ale také plnění požadavků, které jsou zadávány dospělými. Děti mají za cíl co nejvíce se přiblížit daným standardům a pokud se jim nedaří je plnit, má to negativní dopad na jejich sebedůvěru. Vyšší míra sebekritičnosti je běžnější u dívek než chlapců. Dívky reagují na hodnocení okolí citlivěji a v případě neúspěchu to může vést k většímu uzavření se do sebe. Chlapci oproti dívkám mají obecně nižší míru sebekritičnosti a spíše se vyznačují vyšším sebevědomím (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 365-367).

Dítě je motivováno potřebu dosažení své ideální identity, která je podmíněna žádoucím ideálem chování ze strany rodičů. V tomto procesu porovnává své reálné chování s modelem, který je stanoven rodiči a snaží se ho dosáhnout. Dítě tak usiluje o pozitivní hodnocení ze strany rodičů a zároveň samo chce být tím dítětem, jaké by si rodiče přáli, aby morálně uspokojilo i svou potřebu statusu ideálního dítěte. Tento proces má pozitivní vliv na dětskou sebeúctu i sebehodnocení (Sedláčková, 2009, str. 29).

Pro školáka je důležitá příslušnost k sociální skupině. Stejně jako předškolák potřebuje ke své identifikaci rodinu, se kterou cítí svou sounáležitost. Tu si potvrzuje například tím, že se zbytkem rodiny sdílí stejné prostředí, příjmení, zážitky. Nyní se navíc projevuje vyšší potřeba patřit do nějaké vrstevnické skupiny, kterou může být třída, parta či sportovní

kroužek (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 367). Snaživost, kterou Erikson ve svém čtvrtém stadiu uvádí, tedy nepředstavuje jen v uznání z vytváření nových věcí, ale také v socializaci a náležitosti k vrstevnické skupině. Dítě totiž chce tvořit a spolupracovat s ostatními (Erikson, 1995, str.13).

V tomto období se i utváří názorová stabilita, jak uvádí Sedláčková (2009, str. 28). Dítě už má ucelenější názor, což se liší od předchozího ontogenetického období, kdy často měnilo názor podle aktuální situace. To se odvíjí i na sebehodnocení, které je trvalejší a není poškozeno jakýmkoliv názorem okolí a postupně na nich dítě už nebude tak závislé jako dřív, což ale neznamená, že by je nebralo vůbec v potaz.

V rámci definice sebe sama se mladší školáci nesoustřeďují už jen na to, jak vypadají, ale více berou v potaz i své vlastnosti a schopnosti, kterými se charakterizují. V době středního školního věku se zvyšuje míra sebekritičnosti a svědomitost. Naopak míra neuroticismu se s blížícím se věkem k pubertě snižuje (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 367-371).

Období dospívání

Období dospívání zahrnuje poměrně dlouhou část života, a to zhruba od deseti do dvaceti let věku. Toto dlouhé období lze rozdělit na dvě fáze. První z nich je období pubescence neboli rané adolescence, která zahrnuje období zhruba od jedenácti do patnácti let života. Druhou fází je pozdní adolescence, která trvá přibližně od patnácti do dvaceti let (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 363-375).

Podobnou věkovou diferenciaci těchto období uvádí i Sedláčková (2009, str. 29, 31), kdy první období charakterizuje věkové rozmezí jedenácti až patnácti let a druhé období patnáct až dvacet let. Liší se pouze v nazývání jednotlivých období. V prvním období, ve kterém figurují pubescenti označuje jako období dospívání a druhé období zastřešující adolescenty nazývá obdobím adolescence.

Erikson období puberty a adolescence pojímá jako jednotné téma a nazývá ji jako fází identity proti konfuzi rolí (Erikson in Metalová, 2021).

Někteří autoři tyto dvě pomyslné fáze zastřešují pod jednotný pojem období dospívání, ale pro lepší přehlednost budou rozděleny na fáze rané a pozdní adolescence. Vzhledem

k rozdílné periodizaci období u různých autorů dochází v publikacích k prolínání období školního věku a období dospívání.

Raná adolescence

Sebepojetí dospívajících se zpočátku odvíjí od hodnocení jejich rodičů. Postupně si ho ale budují převážně na základě srovnávání se se svými přáteli či spolužáky. Sebepojetí je ovlivněno také tím, že v tomto období získává pro něj dosud neznámou sociální roli, se kterou má potřebu se ztotožnit a vymezit tak sebe sama. To se rozvíjí větší potřebou sebepoznání, kterou dospívající přirozeně má. V souvislosti se srovnáváním se s vrstevníky, klesá s blížícím se věkem k dospělosti úroveň sebehodnocení, a to ztelněji u dívek. S tím souvisí i časté problémy se sebepřijetím (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 444-446). V případě, že dítě bylo na prvním stupni odmítáno kolektivem, pravděpodobně se tato skutečnost bude odrážet na chování jedince v období dospívání i dospělosti v podobě sebeodmítání a pocitu méněcennosti (Jedlička, 2017, str. 156).

V této době je sebepojetí mnohem komplexnější než kdy dřív. Mladší děti se často identifikují něčím konkrétním, jako jsou vnější znaky, kdežto dospívající se při charakteristice sebe sama soustřeďují spíše na povahové či dovednostní vlastnosti. Současně si ale zakládají na svém zevnějšku, a to více, než v předchozích vývojových stádiích (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 448). Zájem o úpravu zevnějšku projevují adolescenti ze dvou důvodů, a to kvůli zvýšené pozornosti na proměny vlastního těla, tak potřebou upraveného vzhledu, které vyžaduje sociální prostředí. Pro jejich sebepojetí je důležité získání jakési vzhledové individuality, odlišení se od ostatních a potvrzení vlastní jedinečnosti (Sedláčková, 2009, str. 29-30).

Sebeúcta dospívajících je velmi zranitelná a nestálá. Může být narušena převážně názory okolí, a to hlavně vrstevníků. Pro zdravou hladinu sebeúcty je nezbytné přijetí okolím a ocenění (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 449). Podobný názor sdílí i Sedláčková (2009, str. 30), kdy zmiňuje bazální a aktuální sebeúctu. Bazální sebeúctou je myšlen základ, který člověk během svého života získá. Oproti tomu aktuální sebeúcta má v tomto období mnohem vyšší validitu, což způsobuje zranitelnost sebeúcty dospívajícího. Adolescent si vlivem své přecitlivělosti může brát názory okolí příliš hrubě, a to může narušit jeho sebeúctu, která je

v době raného dospívání nejvíce labilní. S těmito zkušenostmi souvisí i případné narušení sebedůvěry a sebehodnocení, na které mají vliv zejména názory vrstevníků.

Adolescent má také výraznou potřebu identifikace. Kromě rodiny je pro něj důležité také začlenění se do vrstevnické skupiny. Jedná tak například kopírováním určitého vzorce chování skupiny, úpravou zevnějšku či oblékáním se v určitém stylu. Takováto identifikace se skupinou je pouze přechodným stadiem, která by měla se rostoucím věkem odeznít (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 451-452).

Pozdní adolescence

Období adolescence je považováno za přechodné období mezi zabezpečením, ale i omezením ze strany rodičů a časem, kdy se jedinec stává samostatným a nezávislým. Při nalézání své vlastní identity se postupně rozvíjí sebejistota a sebevědomí. Nalezení své vlastní role a sebeurčení není jednoduchým úkolem (Jedlička, 2017, str. 208).

Erikson ve stadiu identity proti konfuzi rolí shledává klíčovým faktorem rozvoj vlastní identity, který spočívá ve zodpovězení otázek ohledně smyslu života, vlastních cílů či možností a zdravého sebevědomí (Erikson in Metalová, 2021). Pro dosažení zdravého sebevědomí i v pozdním dospívání přetrvává výrazná potřeba atraktivního vzhledu. Ten je stanovován současnými ideály a pokud tyto standardy adolescent naplňuje, uspokojuje se jeho pocit validity a sebejistoty (Sedláčková, 2009, str. 31).

Ve své publikaci Vágnerová a Lisá (2021, s. 449-450) uvádějí, že dospívající je ve svém sebepojetí často nejistý. Má určité ideály a představy o tom, jaký by chtěl být, což se často liší od aktuální reality. S tím souvisí vývoj identity, která se postupně utváří, ale i sebejistota, která je ovlivňována novými situacemi či prostředím, ve kterém se člověk nachází, například přechod na střední školu. Pokud si adolescent prochází obdobím nejistoty, řeší tuto situaci dočasným návratem do předchozího vývojového stadia či únikem z reality pomocí fantazijních představ.

Erikson (1995, str. 14) uvádí, že toto období nese úskalí ve formě zmatení rolí. Často se totiž na nějaký čas identifikují s hlavními členy skupin, se kterými se ztotožňují. V takovém případě dochází ke ztrátě vlastní jedinečnosti. Aby adolescenti lépe definovali a pochopili

svou vlastní totožnost, snaží se ji promítat do svého zamilovaného protějšku. Obtížné hledání své trvalé pracovní identity ústí v negativní dopad na rovnováhu jedince.

Výběr profesní role je zásadním milníkem ve vývoji identity dospívajícího. Ta může být ovlivněna například identifikací se se svými rodiči a jejich povoláním. V této době pro ně má vyšší význam atraktivita daného povolání, ale prozatím výrazně neberou v potaz praktické aspekty, jako je pracovní doba či platové ohodnocení. Cíle, které si v této oblasti dospívající stanovují, jsou prostředkem k prokázání vlastních schopností (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 452-453).

Stejný názor sdílí i Sedláčková (2009, str. 31-32), která uvádí v pozdní adolescenci téměř neomezenou míru seberealizace, která je dána motivovaností jedince. V tomto období dospívající vnímají budoucnost optimistickým pohledem, stanovují vysoké cíle, jimiž si potvrzují vlastní hodnotu a schopnosti. Oproti tomu negativní vliv má na dospívající tlak autorit, který může potlačovat vlastní identitu a vytvářet ztrátu sebejistoty.

Období dospělosti

V období přechodu z adolescence do dospělosti lze vymezit několik klíčových momentů, ve vývoji jedince. Jedním z nich je hledání vlastní identity, a to zejména v oblasti pracovní a vztahové, které se vyskytuje již v období adolescence, ale v období dospělosti se vynořuje v mnohem vyšší intenzitě. S tím je pojena další vývojová situace, která je provázána nestabilitou. Ta se projevuje jak v partnerských vztazích, práci, studiu, tak i názorech. Dalším ze zásadních momentů je větší míra zaměření se na sebe. Jedinec se zaměřuje na vlastní rozhodnutí, seberozvoj a sebeprosazení, což v důsledku pozitivně ovlivňuje nejen vztahy v rámci profese, ale také vztahy partnerské. Na počátku dospělosti panuje pocit nevyhraněnosti, jelikož se jedinec nadále nezařazuje jako adolescent, ale také se necítí plně zralý na status dospělého. Pro vymanění se z této etapy člověka povzbuzuje pocit nově otevřených možností, které napomáhají k samostatnosti a nezávislosti (Arnett, 2004 in Lacinová et al., 2016, str. 19-20).

Erikson (1995, str. 15-16) období mladé dospělosti nazývá jakožto intimitu proti izolaci. Je třeba, aby jedinec byl schopen navazovat partnerské a intimní vztahy. Pokud tohoto jedinec

není chopen, může to být zejména kvůli pocitu možnosti ztráty vlastního já. V takovém případě se jedinec začíná izolovat a vyhýbá se intimním kontaktům s druhými lidmi. Nebezpečí tohoto stadia spočívá v soupeření, ale zároveň navazování intimních vztahů s týmiž lidmi.

Pro období dospělosti je typická vzrůstající míra samostatnosti, hledání životního partnera a pracovních jistot. Jedinec se nevyhýbá druhému pohlaví a ustupuje pocit strachu a přílišných zábrán. Při výběru partnera mívá představy o ideálním protějšku, které se však nemusejí shledávat s porozuměním okolí. V takovém případě může být jedinec vystaven nepříjemnému nátlaku. Při hledání svého protějšku může nastat pocit nejistoty v sebedůvěře. To negativně ovlivňují sobě kladené otázky ohledně míry vlastní atraktivity, dostatku charismatu či pochybnosti o vlastních kvalitách pro potencionálního partnera. To může mít za důsledek pokles sebejistoty a sebedůvěry (Farková, 2009, str. 45).

Sedláčková (2009, str. 32) uvádí, že hlavními milníky v příchodu dospělosti je vzrůstající samostatnost, nezávislost a míra zodpovědnosti. Pro utváření osobní identity a sebehodnocení je důležitý partnerský vztah. Pokud není v životě jedince přítomen, může vytvářet pocit méněcennosti. Kromě partnerské role je pro utváření identity důležitá rodičovská a profesní role (Vágnerová, 2000 in Sedláčková, 2009, str. 33).

Pro období dospělosti je typická generativita proti stagnaci. V rámci generativity má jedinec potřebu tvořivosti a produktivity, konkrétně rozšiřovat svůj rod, vychovávat budoucí generaci a předávat jí své vlastní zkušenosti do života. Někteří mohou mít potřebu tvořivosti v jiných, například pracovních směrech. Pokud tendence generativity klesají, obrací se jedinec k fázi stagnace. V takovém případě nastává nadměrné zabývání se vlastní osobou a potřebou pseudointimnosti. Potřeba generativity může být u mladých rodičů opožděná, což může být způsobeno nadměrnou sebeláskou, utvářenou v ranějších stádiích, či nedostatkem důvěry v budoucí generace (Erikson, 1995, str. 17-18).

V období střední dospělosti v rozmezí třiceti pěti až čtyřiceti pěti let je primární úspěšně zvládnutá profesní role, která utváří jedincovo sebepojetí a jeho identitu. Oproti tomu pro utváření identity už není tak důležitý partnerský vztah, jako tomu bylo na počátku dospělosti (Sedláčková, 2009, str. 33).

Podle Rogerse je pro život jedince důležitá potřeba seberealizace, tedy využití svých možností k naplnění vlastního života. Pro tento seberozvoj je důležitá potřeba akceptace okolím a pozitivní zpětná vazba, která v důsledku kladně utváří vlastní sebedůvěru a sebeúctu (Rogers in Vágnerová, 2016, str. 337). Podle Maslowa je důležitou potřebou začlenění se a být nejen akceptován, ale i milován. Kromě sebeúcty člověk potřebuje i získání úcty a respektu od okolí, ale také seberealizaci, které však nemusejí dosáhnout všichni jedinci. Poslední potřebou je sebezpřesah, který je dosažen existenciálním prožitkem, kdy se člověk cítí být součástí většího celku (Maslow in Vágnerová, 2016, str. 338).

Období starší dospělosti s sebou nese rizika zhoršeného sebehodnocení a změn v sebepojetí. S rostoucím věkem klesají i některé kognitivní funkce či tělesné schopnosti, což může mít za následek podcenění či přecenění svého sebehodnocení. Takové situace mohou jedince uvádět v nejistotu. Vzhledem k věku přichází i pokles vlastní hodnoty ve společnosti a jelikož profesní začlenění je stále důležitou součástí identity, upevňují si ji potřebou kompetentní profesní pozice. Ta se ale odvíjí od dosažené kvalifikace, která ovlivní nejen sociální postavení, ale i sebehodnocení (Sedláčková, 2009, str. 33).

Sedláčková (2009, str. 34) také uvádí, že v tomto období je pro utváření osobní identity důležitá rodina a partnerský vztah. V době odchodu dětí z domova či smrti vlastních rodičů je pro jedince důležitá partnerská opora a vlivem těchto událostí se i mění role jedince. V případě nízkého sebevědomí se objevuje navazování milostných vztahů mimo manželství, které navozuje uspokojení seberealizace a potvrzení vlastní sebeúcty a sebevědomí. Na tuto skutečnost často navazuje ztráta partnerského vztahu, která negativně ovlivňuje vlastní identitu.

Období stáří

Erikson (1995, str. 18) poslední, tedy osmé období nazývá jakožto integrita já proti zoufalství. Integrita vlastního já je přijetím svého dosavadního života, úspěchů i zklamání, jakožto něčeho, co se muselo stát nemohlo tomu být jinak. Její součástí je nový druh lásky k blízkým osobám a sounáležitost s děním dřívějších událostí. Jedinec, který dosáhl stadia

integrity je připraven k bránění vlastní hodnoty svého životního stylu a zároveň chápe vzájemné vztahy jiných.

Naopak nedostatek integrace vede k zoufalství a s tím spojený strach ze smrti. Jedinec má pocit, že se jeho čas k naplnění jeho tužeb již krátí a zároveň mu zbývá málo času k tomu, aby začal nový život (Erikson in Metalová, 2021).

Podle Říčana (2010, str. 172) je třeba, aby jedinec pochopil, co se mu v životě podařilo a jaký byl jeho dosavadní život jako celek. Být schopen odpouštění a smíření, zjistit kam patří, čeho je součástí a kde je jeho domov. V neposlední řadě zahrnuje vlastní životní filozofii, ke které se v průběhu života dopracoval.

Sedláčková (2009, str. 34-35) vyzdvihuje v období stáří potřebu sounáležitosti zejména s rodinou, dále pak místo, ve kterém žije a společnost, ve které se nachází. Ohrožení vlastní identity může představovat přechod do sociálního pečovatelského zařízení, jelikož ztrácí vlastní domov, který utvářel jeho identitu. V případě chorobného onemocnění vnímá jedinec svůj zhoršený zdravotní stav jako součást vlastní osobnosti. V definování vlastní identity se zaměřuje zejména na osobně významné role a kompetence, které v minulosti zastával. Ztráta životního partnera či změna prostředí negativně ovlivňuje jedincovu identitu. Stále je zapotřebí sounáležitost a začlenění do společnosti. Vlivem ubývajících soběstačnosti je důležité zajištění pocitu bezpečí a zachování aspoň určité části samostatnosti.

Později Eriksonova manželka navázala na dosavadních osm Eriksonových věků a přidala ještě gerotranscendenci. Poslední, tedy devátý věk se vyznačuje spiritualitou, filozofováním nad smrtí či polemizováním o zbývajícím času, který život nabízí. Fáze gerotranscendence se objevuje v období vysokého stáří, tedy nad osmdesát let (Eriksonová in Blatný, 2016, str. 28).

3 PROFESNÍ IDENTITA

V následující kapitole budou představeny definice a podstaty profesní identity a dále se kapitola hlouběji věnuje specifikům profesní identity studentů učitelství i kvalifikovaných učitelů.

3.1 DEFINOVÁNÍ VZTAHU PROFESNÍ IDENTITY A SELF-KONCEPTU

Turner a Lapan (2005, str. 420) definují profesní identitu následovně „*Profesní identita znamená integraci a krystalizaci energie, schopností a příležitostí jedince do konzistentního pocitu jedinečnosti sebe sama a jeho zařazení do světa povolání*“. Bačová (2003, str. 208) uvádí, že není nezbytné rozlišování mezi profesní a osobní identitou, jelikož jsou obě tyto složky nerozlučitelné.

Podle Jarguse a Šedivé (2017, str. 4-5) se profesní identita během pracovního života stále vyvíjí. Jedinec se zabývá svou vlastní profesní identitou ve chvílích, kdy je vystaven různým situacím v oblasti pracovního či osobního světa. Ona identita je charakterizována třemi pohledy – prvním je, jak se jedinec vidí sám, druhým je, jak jedince vidí ostatní z pohledu jejich vyprávění a poslední, jak k dané profesi jedinec přistupuje. Příkladem může být domnívání se jedince, že je dobrým zubařem, ale jiní v něm mohou vidět člověka se sadistickými sklony. Tento přístup může mít za následek ovlivnění interakce mezi danými lidmi a dovedení jedince k myšlence o jeho schopnostech výkonu dané profese.

Jurčík (2020, str. 81) uvádí, že profesní identita je stále se vyvíjejícím procesem, který je formován na základě výkladu a vysvětlení vlastních prožitých příběhů. Profesní identita společně s osobní a sociální identitou definují osobnost jedince. Někteří autoři se domnívají, že profesní identita není jednotná, ale skládá se z vícero identit, které na sebe mohou vzájemně působit a časem se stávat významnějšími.

Při utváření a rozvoji profesní identity hraje důležitou roli časoprostor. Pro formování identity je z hlediska času důležitá minulost a místo je důležitým prostředkem pro zažívání konkrétních zkušeností. Mezi profesní a osobní identitou existují podobnosti, ale také odlišnosti, které mohou mezi těmito dvěma identitami způsobit napětí, jež se může projevit v podobě kolizi osobních preferencí a standardy danými pro danou profesní oblast – například učitelé, kteří nejsou sžiti s určitým vzdělávacím systémem, který plošně panuje

na vzdělávacích institucích. Pro zkoumání profesní identity je zapotřebí bádání v oblastech jedincových znalostí a schopností, morální hodnoty a jiné postoje, sociální vztahy a interakce, které ovlivnily jedincův vývoj a jeho sebereflexe (Jargus a Šedivá, 2017, str. 5-6).

Hollandova teorie profesního vývoje

J. L. Holland (in Mezera, 2005, str. 8) svou teorií profesního vývoje navázal na dřívější teorii Donalda E. Supera a usiloval o důkladnější přiblížení problematiky ohledně toho, jaké osobnostní a sociální aspekty ovlivňují profesní a kariérní vývoj jedince nebo co ovlivňuje jedince při výběru jeho povolání. Domnívá se, že proces, kdy si jedinec vybírá svou profesi, je procesem postupně se rozvíjející zájmové a osobnostní diferenciaci. Tento proces jedince postupně směřuje k oblíbení si jedné ze šesti profesních tříd, které jsou specifikovány níže. Výběr profese, který je ovlivněn osobnostní příslušností k dané třídě následně ovlivňuje jedincův další kariérní vývoj. Autor této teorie se domnívá, že vzájemné působení dědičnosti a prostředí, ve kterém jedinec vyrůstal, významně ovlivňuje výběr profesionální oblasti. Holland (in Mezera, 2005, str. 9) také uvádí, že *„pod vlivem obou těchto faktorů dochází u každého jedince k postupnému rozvoji specifických osobnostních vlastností, které mají podobu určité hierarchie či struktury osobních návyků, preferovaných způsobů sociálního chování, sociálních vzorů stejně jako i způsobů řešení sociálních situací, které jedinec řeší specifickým způsobem“*. Holland na základě své teorie uvádí, že dospělý jedinec si vybírá povolání, které odpovídá hierarchii či struktuře jeho osobnostních vlastností a uspokojuje jeho individuální potřeby. Uvádí existenci jasně předvídatelných vztahů mezi typologií osobností a pracovních prostředí a odmítá hypotézu, která obhajuje výběr povolání výhradně na základě struktury zájmů osobnosti (Holland in Mezera, 2005, str.9)

Holland (in Mezera, 2005, str. 9) na základě teorie osobnosti definuje deset základních bodů své teorie volby povolání:

- 1) Osobu je možné charakterizovat na základě jeho podobnosti s jedním či více typy osobnosti, přičemž čím vyšší je shoda s jedním typem osobnosti, tím více vykazuje rysy daného typu;

- 2) K osobnostní typologii patří i protipól v podobě typologie pracovních prostředí, kdy obě dvě složky je možné na základě zkušeností definovat podle charakteru vlastností jedince, jeho stanovených hodnot, profesionálních či vzdělávacích cílů, jeho rolí, sociálních preferencí a self-konceptu;
- 3) Prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje lze definovat charakteristikou jednoho nebo více modelů prostředí;
- 4) Existuje vzájemný předpokládaný vztah mezi typologií osobnosti a typologií pracovního prostředí;
- 5) Volbou povolání jedinec vyjadřuje svou osobnost;
- 6) Převážná část zájmových testů je založena na pracovních stereotypch z různých povolání;
- 7) Ony pracovní stereotypy utvářejí psychologický a sociologický význam;
- 8) Jedinci pracující v určité profesní skupině mají podobné osobnostní charakteristiky i profesionální vývoj;
- 9) Z předešlého bodu vyplývá, že jedinci jednají ve stejných situacích a řešení problémů podobně, kvůli podobné profesní připravenosti;
- 10) Vysoká míra souladu mezi profilem osobnosti a podmínkami pracovního prostředí zajišťuje spokojenost, výkonnost a stabilitu v povolání.

Na základě uvedených bodů Holland (in mezera, 2005, str. 9-11) definuje šest základních typů osobnosti, orientovaných na konkrétní životní styl:

- 1) Realistický typ (R) – osobnost s motorickou životní orientací. Tito jedinci se vyznačují aktivností a neurostabilitou, sklony k introverzi, preferují manuální a technické činnosti, jsou upřímní, vytrvalí, dávají přednost fyzickým aktivitám a práci venku. Mezi zástupce realistického typu patří například instalatéři, veterináři, elektromechanici, zedníci či kuchaři;
- 2) Investigativní typ (I) – osobnost s investigativní či vědeckou životní orientací. Jedinci s touto osobností preferují logický způsob řešení abstraktních problémů, analytické

- a intelektuální aktivity, vyznačují se kritickým a přísně metodickým myšlením, inklinují k introverzi a dobře se orientují ve vysoce strukturovaném pracovním prostředí. Do této kategorie spadají programátoři, chirurgové, chemici, systémoví analytici či lékárníci;
- 3) Umělecký typ (A) – osobnost s uměleckou životní orientací. Pro tyto jedince je typické originální a intuitivní myšlení, tvořivost, hledání způsobů vyjadřování vlastních pocitů, jsou flexibilní, idealističtí, emocionálně ladění, uznávají estetické hodnoty, ale také jsou impulzivní, komplikovaní a nestálí. Jedinci tohoto typu vykonávají svou profesi jako malíři, hudebníci, fotografové, designéři, architekti, jazykoví učitelé či reportéři;
 - 4) Sociální typ (S) – osobnost se sociální životní orientací. Jedinci tohoto typu osobnosti jsou společenšší, přátelšší, se sklonem k extroverzi, komunikativní, ohleduplní, laskaví, ochotni pomáhat druhým s řešením problémů, idealističtí a přesvědčiví. Do této oblasti spadají profese jako jsou učitelé, zdravotní sestry, sociální pracovníci, personalisté či poradci;
 - 5) Podnikavý typ (E) – osobnost s podnikavou životní orientací. Lidé tohoto osobnostního typu se vyznačují ambiciózností, sebevědomím, energičností, orientací na zisk či společenský úspěch skrze ekonomické či organizační prostředky, mají vysokou úroveň dovednosti v oblasti argumentace či organizačních schopnostech, dominantností, ale také impulzivností. Osoby spadající do této kategorie vykonávají povolání jako jsou manažeři, právníci, pojišťovací agenti, nákupčí či obchodníci s realitami;
 - 6) Konvenční typ (C) – osobnost s konformní životní orientací. Tito jedinci jsou svědomití, vysoce výkonní a pečliví, názorově přizpůsobiví, méně společenšší, se sklony k praktičnosti, přesnosti a schopní v oblasti užívání organizačních schopností v pracovním prostředí. Lidé, kteří spadají do konvenčního typu osobnosti, vykonávají profese jako sekretářky, správci sítě, úředníci, účetní, matrikářky, podkladní či bezpečnostní technici.

V propojení s osobnostní typologií charakterizoval Holland (in Mezera, 2005, str. 12) i typologii pracovních prostředí, ve které uvádí šest základních profesních skupin:

- 1) Motorické profesionální prostředí – Realistický typ (R). Prostředí manuálně technického typu se vyznačuje venkovními pracovními činnostmi, prací se zvířaty a rostlinami, pohybovými činnostmi, manuálními činnostmi a prací se stroji;
- 2) Intelektuální profesionální prostředí – Investigativní typ (I). Vědecké prostředí zahrnuje prostor pro zkoumání, analýzu a vyhodnocování jevů, studium, řešení problémů a intelektuálně náročné činnosti;
- 3) Umělecké profesionální prostředí – Umělecký typ (A). Vyznačuje se prostředím pro uplatňování představitosti, kreativity, využívání intuice, uměleckou tvorbou a prací v předem neuspořádaných prostředích;
- 4) Sociální profesionální prostředí – Sociální typ (S). Toto prostředí zahrnuje vzdělávání, lékařství, poradenství, činnosti zahrnující pomoc lidem v rámci empatie a komunikace;
- 5) Podnikavé profesionální prostředí – Podnikavý typ (E). V tomto prostředí dochází k prodeji, obchodním činnostem, řízení a přesvědčování lidí a výkonu, který vyžaduje náročnou organizační a ekonomickou činnost;
- 6) Konformní profesionální prostředí – Konvenční typ (C). Toto pracovní prostředí zahrnuje systematickou a přesnou práci s daty, fakty a čísly, vyžaduje administrativní činnost, která vyžaduje přesnost a systematickosti a pracovní činnost je vykonávána v jasně daných podmínkách.

3.2 SPECIFIKA PROFESNÍ IDENTITY UČITELE

Profesní identita studentů učitelství

V rámci profesní identity studentů učitelství rozlišuje Spilková (in Lukášová et al., 2014, str. 13-14) tři etapy rozvoje, a to:

- 1) Startovací identitu, kterou má student na počátku svého studia a je utvořena jeho prekoncepty;

- 2) Proměňovanou identitu, v jejímž rámci probíhá přestavba studentových prekonceptů novou teorií;
- 3) Profesní identitu, jež obsahuje výslednou studentovu reflexi a sebereflexi.

Svatoš (in Pravdová 2014, str. 62) nabízí jiné členění studentského profesního rozvoje na šest navazujících etap:

- 1) Etapu orientace – zde se nachází uchazeč o studium učitelství;
- 2) Etapu motivace – v níž se nacházejí začínající studenti učitelských oborů;
- 3) Etapu první redefinice role – v rámci sociálně-osobnostního kontextu;
- 4) Etapu druhé redefinice role – jež se zabývá didakticko-reflektivní a výkonovou složkou;
- 5) Etapu kompetence – již dosahuje absolvent studia učitelství;
- 6) Etapu otevření profesí – jež odpovídá začínajícímu učiteli.

Profesní identita učitelů

Lukášová et al. (2014, str. 13) uvádějí, že budování vlastní profesní identity je stále probíhající proces, kdy si jedinec uvědomuje svou vlastní profesionalitu a podstatu profese, což se uskutečňuje skrze sebeuvědomování ve vlastní učitelské roli, potřebě samostatnosti, přebírání odpovědnosti, vysoké míře angažovanosti a potřebě sebekontroly.

Korthagen et al. (2005, str. 233) popisuje vztah vlastní učitelské profesní identity a profesní identity druhých následovně: *„míra, do jaké jako pedagogové máme zdravý vztah k vlastní identitě, může určovat, jakou identitu budeme v budoucnu mít. Způsobem, jakým budujeme vztahy se svými studenty, a mírou, do jaké se nám daří tyto vztahy s nimi budovat, jim můžeme pomoci dále rozvíjet jejich učitelskou identitu“.*

Lukášová (2003, str. 93) definuje učitelské sebepojetí jako *„komplexní vnitřní proměnnou, která ovlivňuje každodenní vyučovací činnost učitele, ale zároveň se v ní může i proměňovat“* a lze na něj nahlížet z několika pohledů: Jakožto na míru ztotožnění jedince

s expertními požadavky učitelé profese, či prožívání a vnímání sebe sama v roli a činnosti učitele. Dále také jako poznání sebe sama a přemýšlení o sobě v učitelé roli a činnosti ve výuce, rozhodování o sobě v učitelé roli a vyučovací činnosti, nebo jako učitelovo uvažování o sociálních podmínkách, které vytváří pro učební činnost žáků.

Podle Švaříčka (2009, str. 139) je profesní identita učitele definována dvěma pohledy. Jedná se o to, jak jedinec vidí sám sebe jako odborníka a jak ho jako odborníka vnímá okolí. Tato identita je určována kontextem, časem a specifickými znalostmi a přesvědčením jedince.

Lazarová a Jůva (2010, str. 45) uvádějí, že do sebepojetí učitele spadá například *„mínění o sobě jako pracovníkovi/učiteli, pocity vázané k vlastnímu výkonu, vnímanou pracovní pozici a roli, osobní zkušenost a příběh vztahený k práci apod.“*

Podle Clandinina (in Juklová, 2013, str. 49) lze profesní vývoj učitelů charakterizovat jako tendenci k *„neustálému boji o vyjádření svého sebeobrazu v rámci omezení jejich pracovního místa“*.

Korthagen (in Píšová, 2010, str. 54-55) definoval cibulový model učitelovy osobnosti, který obsahuje pět vzájemně propojených vrstev. Nejsvrchnější vrstva tvoří učitelovo jednání, a dále následují směrem dovnitř již skryté vrstvy. Jedná se o kompetence, přesvědčení, identitu a misi, též označovanou jako poslání. Vnitřní vrstvy podmiňují způsob chování jedince, tedy jeho jednání, které je vnější vrstvou. Další hloubková vrstva představuje profesní identitu, která zahrnuje sebeobraz, sebeúctu, subjektivně vnímanou profesní zdatnost, subjektivní pojetí výuky, profesní motivaci a vnímání požadavků, které jsou kladeny na učitelé profesi. V jiné publikaci Korthagen et al. (2014, str. 126) uvádí, že se cibulový model skládá ze sedmi úrovní, a to *„1) vnější prostředí, 2) jednání, 3) kompetence, 4) přesvědčení, 5) identita, 6) mise, 7) nepojmenovaná poslední vrstva“*.

V souvislosti s věkem se výrazně proměňuje učitelova identita, kterou lze podle věku rozdělit do třech období – identita začínajícího učitele, identita progresivního učitele a identita učitele experta, což Švaříček (2009, str. 141-142) definuje následovně:

- 1) Začínající učitelé – v této fázi se ve své kariéře mohou setkávat s neúspěchy, a působením tlaku z důvodu přijetí tradiční identity školy či daného učitele. Postupně

usilují o to, aby se stali součástí určitých skupin, což se projevuje angažováním v určitých oblastech. Tímto angažováním, plněním závazků a dodržováním hodnot, které cítí k určité skupině učitelů se stejným zájmem, se vytváří pocit skupinové identity;

- 2) Progresivní učitelé – identita se v tomto období utváří na základě aktivního působení učitele v prostředí dané vzdělávací instituce, prosazování vlastních nápadů, užívání inovativních metod ve výuce, debatování o zaváděných vyučovacích metodách a utváření skupin učitelů s podobným zaměřením;
- 3) Učitelé experti – tato identita se učitelům přisuzuje na základě jejich odbornosti a morální pověsti, jelikož jsou uznávány jakožto odborníci ve svém oboru. V prostředí školy se aktivně podílejí na řešení problematických otázek a získávají nové role v rámci učitelské profese, jako jsou mentoři, výchovní poradci či zástupci. Vnímání této identity je z učitelského pohledu bráno jakožto odměna za předchozí úsilí v rámci budování efektivity vzdělávání.

Jiný způsob, jak lze rozdělit fáze cesty k profesionalitě učitele nabízí Píšová (in Lukášová et al., 2014, str. 13) na následujících pojmech: začátečník, pokročilý začátečník, kompetentní učitel, zkušený učitel, pedagogický mistr a poslední fází je expert.

Mareš (in Lukášová et al., 2014, str. 15) učitelovo profesionální Já na tři dimenze:

- 1) Retrospektivní dimenze – je rozčleňována na sebeobraz, sebeúctu a sebeocení, profesní motivaci a vnímání úkolu;
- 2) Prospektivní dimenze – vyjadřuje vlastní profesní perspektivu, která má za cíl vědomé sebepojetí učitelovy identity, jelikož je hlavním zdrojem učitelova samostatného pedagogického rozhodování;
- 3) Aktuální dimenze – zachycuje dynamický vývoj přítomného profesního Já.

Bitjanová (in Pravdová, 2014, str. 35) uvádí, že struktura učitelského sebepojetí je tvořena šesti dílčími složkami, a to:

- 1) Pocitem sounáležitosti jedince s komunitou pedagogů;
- 2) Schopností rozlišování, zda jedinec ve svém vyučování naplňuje požadované standardy;
- 3) Vědomím jedince, že má své vlastní místo v rámci pedagogických rolí;
- 4) Uvědoměním si míry uznání, kterou jedinec dostává od ostatních učitelů v kolektivu;
- 5) Znalostí vlastních silných a slabých stránek v oblasti učitelské kompetence a přehledem o možných způsobech sebezdokonalování v rámci své profese;
- 6) Představou o sobě a své profesi v budoucnosti.

Juklová (2013, str. 28-29) uvádí, že s vývojem učitelského Já se zároveň mění i způsob jeho jednání, což lze rozdělit do čtyř stadií, kterými může učitel během svého života projít:

- 1) Sebeochraňující stadium - v tomto stadiu se nacházejí učitelé, kteří jsou nadměrně soustředěni na sebe a dostávají se do situací, kdy jednají vzhledem k žákům impulzivně a nejsou schopni kontroly vlastních emocí. Celý proces je způsoben nestabilním egem, které se takovýmto způsobem v daných situacích brání;
- 2) Konformní stadium – pro toto stadium je typická učitelská snaha ve směru pomoci žákům. Učitel je závislý na jejich pozitivní zpětné vazbě a pokud se nedostaví, nastává frustrace a odmítavý postoj ze strany učitele;
- 3) Stadium spolehlivosti a zaměřenosti – zde je charakteristické směřování k úspěšnosti a výkonnosti a schopnost vytyčení si a plnění stanovených profesních cílů. Dosažení vlastních cílů vede k následnému pozitivnímu profesnímu vývoji. V opačném případě se dostavuje pocit frustrace a emoční vyčerpanosti;
- 4) Autonomní stadium – pokud se učitel nachází v tomto stadiu, dochází k navyšování tolerančního postoje vzhledem k neslučitelnosti některých vnějších požadavků na učitele a vlastních potřeb. Učitel je schopen vnímat v širším měřítku sociální

souvislosti výchovy a vzdělávání a posuzovat vlastní reálné možnosti k naplnění těchto aspektů.

Heřmanová (2004, str. 17) uvádí jako hlavní faktory, ovlivňující učitelskou roli interpersonální znaky, kam se řadí zejména status a dále úkolově orientované znaky, kam patří zejména zhodnocení výkonu a pozice. V procesu, kdy jedinec nastupuje do učitelské profese si nemusí být jistý, jakým způsobem se má v roli učitele chovat a vystupovat. Na bázi specifického vztahu, který je utvářen mezi učitelem a žákem, jsou determinovány i jejich sociální role.

Alan (in Juklová, 2013, str. 30) rozlišuje jednotlivé fáze vývoje profesní dráhy na šest etap. Jedná se o volbu učitelské profese, kdy je jedinec motivován k rozhodnutí studia učitelství; dále vymezuje profesní start, který představuje jedincův vlastní nástup do povolání; profesní adaptaci, jež značí první roky, které jedinec v povolání stráví; dále profesní vzestup, tedy kariéru učitele; profesní stabilizaci či profesní migraci, která značí změnu učitelského povolání na jiné a poslední fází je profesní vyhoření či konzervatismus.

Vývoj učitelovy profesní dráhy vymezil i Long (in Juklová, 2013, str. 31-32), který profesní vývoj rozšířil o některé osobnostní a situační aspekty:

- 1) Počátek kariéry – pro tuto fázi je typické učitelovo nadšení, snaha ustát příchozí situace, objevování nových věcí a střet jedincových představ s realitou. Pro začátek vývoje profesní kariéry je důležité rodinné prostředí, osobnostní předpoklady jedince a podpora okolí;
- 2) Stabilizační fáze – učitelovo jednání začíná být jistější a sžívá se se svou rolí. Také si vytváří vlastní postup práce, více se seznamuje a přizpůsobuje pracovnímu prostředí a vytváří si vlastní profesní identitu. V případě, že se jedinci nevede dle očekávání, může daná situace vést ke stavům zklamání, a někdy dokonce opuštění profese. V opačném případě je úspěch učitelova snažení ujištěním o tom, že jeho práce má smysl;

- 3) Fáze experimentování a diverzifikace – vyznačuje se posíleným sebevědomím, které učiteli umožňuje stanovování vyšších cílů, hledání nových postupů a změn ve výuce;
- 4) Fáze přehodnocování – tato fáze nastává v případě, že nedojde k naplnění cílů v předchozí fázi. Učitel často vzdává svou snahu po zdokonalování se, jelikož nevidí dostatek pozitivní zpětné vazby i přes veškeré úsilí, které do své práce vynaložil. V tuto chvíli se učitel kvůli ztrátě entuziasmu stává náchylnějším ke stresu a syndromu vyhoření;
- 5) Fáze zklidnění a vyrovnanosti – odpovídá učiteli, který již opouští své dřívější ambice a postupně se smiřuje s realitou. Od kolegů i žáků si drží větší odstup, aby pracovní prostředí příliš nezasahovalo do jeho osobní rutiny. Není však pravidlem, že by se učitelé novým zkušenostem bránili;
- 6) Fáze stahování se – označuje závěrečnou fázi učitelského vývoje, která vyjadřuje učitelské uvolňování se z jeho kariérních závazků, které si stanovil. V rámci této fáze jsou mezi učiteli významné rozdíly v individuálních projevech.

Sikesová (in Juklová, 2013, str. 33) uvádí jako tři základní oblasti, které ovlivňují učitelský vývoj vliv společnosti na jedince, v němž jsou zahrnuty ekonomické, kulturní a politické faktory, dále vliv školy jakožto instituce a poslední oblastí je vliv osobního života učitele.

Nezvalová (in Heřmanová, 2004, str. 49) reflexi v procesu učitelské osobnosti chápe jako *„zpětnou vazbu, jako proces hledání a odkrývání zdrojů rozvoje učitelské činnosti a jako poznávání a uvědomování si pedagogických situací“*. V náhledu na sebe sama si učitel klade otázky jako jakým je učitelem, jakým učitelem by se chtěl stát nebo co musí udělat, aby se stal tím požadovaným učitelem.

Urbanovská (in Růžičková et al., 2018, str. 39) zmiňuje potřebu sebereflexe v rámci učitelského povolání. Zpětné zhodnocování vlastního chování, prožívání, postojů a motivů je důležité pro kvalitní zhodnocení výchovně-vzdělávacího procesu a učitel je také schopen předpokladu možného vývoje konkrétních situací, kterým může přizpůsobit své jednání a aktivity.

Heřmanová (2004, str. 58) uvádí, že učitel, který je ve své školní praxi sebejistý a je si vědom možnosti jejího rozšiřování, je schopen změnit svá očekávání ohledně méně úspěšných žáků, pokud jim věnuje více času a úsilí. Naopak učitel s nedostatkem sebejistoty se obává ve své praxi riskovat a stává se tak učitelem, které na své méně úspěšné žáky klade nízké nároky. Není schopen pochvaly jejich výkonu a zajištění zpětné vazby ve své práci. Takovéto nepříznivé třídní situace vedou k ještě vyšší míře učitelovy nejistoty.

4 SOUČASNÝ STAV POZNÁNÍ PROBLEMATIKY

Pro potřeby této práce byly zpracovány a porovnány výsledky deseti zahraničních studií, které se zabývaly tématem profesního self-konceptu učitelů. Studie byly vyhledávány prostřednictvím platforem Google Scholar, ResearchGate a databáze EBSCO. Pro vyhledávání potřebných studií bylo užíváno klíčových pojmů v anglickém jazyce, jako jsou: professional self-concept, teachers, teaching self-concept, vocational self-concept, professional identity of teachers apod. V jednotlivých podkapitolách jsou k sobě přidruženy studie s podobným obsahem.

Výzkumné cíle studií

Cílem studie, kterou zpracovali Zlatković et al. (2012) bylo prozkoumat vzájemný vztah mezi aspekty sebepojetí a hodnocením vlastní úspěšnosti učitelů při výkonu učitelské role. Rovněž byl výzkum zaměřen na zjištění významných rozdílů v aspektech profesního sebepojetí a sebehodnocení výkonu v rámci učitelské role s ohledem na pohlaví, věk, pracovní zkušenosti ve školství, vzdělávací proces, ve kterém pracují, úroveň jejich vzdělání a absolvovaná školení. Podobný cíl byl stanoven i u studie Strniši a Jurišević (2018), kde se zabývaly sebepojetím speciálních pedagogů, jejich názorem na profesní rozvoj a pocit kompetence v jednotlivých oblastech speciální pedagogiky. Paulick et al. (2016) ve své studii zkoumali faktorovou strukturu akademického sebepojetí učitelů před nástupem do zaměstnání s ohledem na tři oblasti profesních znalostí. Tyto oblasti zahrnují obsahové znalosti, pedagogické obsahové znalosti a pedagogicko-psychologické znalosti. Také analyzovali vztah mezi akademickým sebepojetím učitelů před nástupem do zaměstnání a jejich profesními znalostmi.

Alagözlü (2016) ve své studii zkoumal u pregraduálních učitelů angličtiny jako cizího jazyka vnímání jejich učitelské účinnosti v rámci jejich osobních schopností vyučovat angličtinu jako cizí jazyk a o úroveň jejich znalostí anglického jazyka v tureckém kontextu. Učitelskou účinnost, ale také syndrom vyhoření zkoumali i Zhu et al. (2018), kteří zjišťovali souvislost mezi učitelským sebepojetím a účinností. Otázkou bylo potvrzení či vyvrácení možnosti, že učitelská účinnost, tedy učitelské přesvědčení o vlastních možnostech v ovlivnění

studentských výsledků, je prostředníkem mezi učitelským sebepojetím a vyhořením, a také to, zda tento vztah zůstává konstantní ve všech skupinách učitelů s různým pohlavím a délkou pedagogické praxe. Souvislostí profesního self-konceptu a možnosti vyhoření se zabývali i De Caroli a Sagone (2012), které uvedly jako cíl prozkoumání vlivu zastoupení profesního Já, žáků a spolupracovníků na aspekty, které představují profesní vyhoření. Podobné téma kdysi zkoumali už Friedman a Farber (1992), jejichž cílem bylo prozkoumat vztah vyhoření učitelů k různým způsobům, jakými učitelé vnímají sami sebe z profesního hlediska, a ke způsobům, jakými vnímají ostatní ve vzdělávacím systému.

Proměňám profesního self-konceptu v průběhu času se věnovaly studie Lia a Chena. Li et al. (2022) si stanovili jako cíl porozumět změnám profesní identity učitelů pomocí modelu pracovních nároků a zdrojů v kontextu šetření ve dvou vlnách, tedy před započítáním vlastní výuky a po prvním roce. Chen et al. (2023) se pokusili vymezit změny v profesní identitě učitelů a prozkoumat faktory, které tyto vývojové tendence ovlivňují.

Cílem Hanny et al. (2020) bylo navrhnout a ověřit škálu měření učitelské identity pro účely hodnocení profesní identity studentů učitelství na základních školách.

Charakteristika výzkumného vzorku

Pro účely studie týkající se self-konceptu a učitelských rolí, kterou se zabývali Zlatković et al. (2012) bylo výzkumným vzorkem 120 učitelů, z čehož 37 učitelů působí na prvním stupni základních škol, 58 učí na druhém stupni základních škol, 14 učitelů působí na středních školách a 11 učitelů působí souběžně na více stupních škol. Strniša a Juriševič (2018) ve své studii, zaměřující se na rozvoj profesního self-konceptu speciálních pedagogů, zkoumali výsledky u speciálních pedagogů, kteří učí žáky s různými intelektuálními, emocionálními a sociálními potřebami. Paulick et al. (2016) ve své studii o profesních znalostech a akademickém sebepojetí oslovil 631 studentů učitelství oboru biologie a fyzika pro střední školy.

Případové studie o profesním self-konceptu studentů učitelství (Alagözlü, 2016) se zúčastnilo 153 studentů oboru učitelství angličtiny jako cizího jazyka. Studie zabývající se vztahy mezi profesním self-konceptem učitele, učitelskou účinností a vyhořením se

zúčastnilo celkem 1892 učitelů (Zhu et al., 2018). Další studie, která se zabývala profesním self-konceptem a vyhořením (De Caroli a Sagone, 2012) se účastnilo 106 učitelů, působících na druhém stupni základních škol a středních školách. Ve Friedmanově a Farberově (1992) studii zabývající se profesním self-konceptem jakožto prediktorem vyhoření, bylo dotazováno celkem 641 učitelů působících na základních školách.

Li et al. (2022) ve své studii týkající se pochopení změn profesních identit začínajících učitelů, dotazovali 464 učitelů ze základních a středních škol. Chen et al. (2023), kteří zkoumali proměny profesních identit učitelů v průběhu času, ke své studii využili data od 1197 učitelů předškolního vzdělávání.

Hanna et al. (2020) pro ověření jejich návrhu škály měření učitelské identity využili odpovědi od 647 studentů prvních a druhých ročníků učitelství pro první stupeň základních škol.

Výzkumný design a použité metody

Zlatković et al. (2012) pro svou studii využili kvantitativní metodu sběru dat, která obsahovala škálu sebepojetí od Opačice, vytvořenou roku 1995 a také vytvořený inventář týkající se učitelských rolí. Strniša a Jurišević (2018) pro svou studii o profesním self-konceptu speciálních pedagogů využily kombinaci kvalitativního a kvantitativní metody, přičemž pro zjištění výsledků studie byla použita metodologie kombinovaného dotazníkového šetření. Pro zpracování dat ze studie o akademickém sebepojetí studentů učitelství před nástupem do zaměstnání (Paulick et al., 2016) byla využita kvantitativní metoda prostřednictvím konfirmační faktorové analýzy a porovnáváním různých modelů komplexity.

Pro zpracování dat z průzkumu ohledně zkoumání učitelské účinnosti u studentů angličtiny jako cizího jazyka zvolil Alagözlü (2016) kvantitativní metodu výzkumu, kdy pro sběr dat využil modifikovanou verzi škály učitelské účinnosti, která hodnotí vnímanou účinnost v oblasti řízení třídy a výukových strategií. Dále také využil škálu sebehodnocení znalostí a pedagogických strategií. Zhu et al. (2018) pro svůj výzkum ohledně vztahu profesního self-konceptu, učitelské účinnosti a vyhoření využil kvantitativní zpracování dat z dotazníku o

sebepojetí, učitelské účinnosti, vyhoření, obsahující zároveň demografické údaje. Ve studii věnující se profesní sebereprezentaci a hrozícímu vyhoření u učitelů využily De Caroli a Sagone (2012) kvantitativní design, přičemž byly použit dotazník MBI, což podle Dvořákové (2022, str. 26) „*Maslach Burnout Inventory je nejčastěji používanou metodou, která se využívá k odbornému vyšetření syndromu vyhoření*“ a sémantické diferenciály vztahující se k profesnímu Já, žákům a spolupracovníkům. Friedman a Farber (1992) taktéž využili ve své studii o profesním self-konceptu a syndromu vyhoření kvantitativní metodu sběru dat, a to konkrétně prostřednictvím modifikované formy Maslachova inventáře vyhoření a složený ukazatel profesního sebepojetí.

Li et al. (2022) pro své výzkumné šetření profesní identity učitelů v prvním roce jejich výuky využili longitudinální studii, což Buriánek (2018) označuje jako „*typ opakovaného empirického výzkumu založený na dlouhodobém sledování výzkumného objektu*“. Kvantitativní metodu sběru dat, které byly získány z dotazníku, konkrétně inventáře profesní identity učitelů, který obsahoval 35 položek týkajících se sebehodnocení v učitelské roli. Šetření proběhlo ve dvou vlnách, a to při nástupu do zaměstnání a po prvním roce výuky. Chen et al. (2023) pro svůj průzkum proměn profesních identit v průběhu času stejně jako v předchozí studii využili longitudinální studii. kvantitativní metodou zpracovali data, která získali během šetření, které s časovým odstupem probíhalo ve čtyřech vlnách.

Výzkum týkající se ověření funkčnosti navržené škály měřící profesní učitelskou identitu využili Hanna et al. (2020) kombinaci kvantitativní a kvalitativní metody zpracování dat. Ta spočívala v předložení vlastní vytvořené sebehodnotící škály se položkami, které se týkaly motivace, sebepojetí, sebedůvěry a vnímání úkolů. Ta byla hodnocena ve třech etapách, kdy v první etapě 17 studentů kvalitativně hodnotilo konstruktovou validitu, ve druhé etapě 211 studentů hodnotilo faktorovou analýzu, která byla potvrzena a na závěr byla tato struktura ověřována na vzorku 419 studentů.

Závěry studií

Zlatković et al. (2012) v závěru své studie, která se věnovala prozkoumání vzájemného vztahu mezi aspekty sebepojetí a hodnocením vlastní úspěšnosti učitelů zjistili, že

sebehodnocení účinnosti ve všech učitelských rolích významně koreluje s aspektem sebepojetí, který je označován jako globální kompetence. Ta znázorňuje subjektivní pocit schopnosti pro jakoukoli činnost a její úspěšné provedení. Ostatní aspekty sebepojetí jsou ve vzájemném vztahu se sebehodnocením úspěšnosti jen u některých ze zkoumaných rolí učitelů. Výsledky ukázaly, že učitelé mají relativně pozitivní sebepojetí, jelikož hodnoty všech aspektů sebepojetí byly nadprůměrné. Nejvyšší jsou výsledky u globální kompetence a sebehodnocení, zatímco hodnoty aspektů, které se vztahují ke konkrétním oblastem sebehodnocení, jsou o něco nižší. Strniša a Juriševič (2018) se zaměřovaly na zjištění profesního self-konceptu u speciálních pedagogů. Výsledky jejich studie ukázaly, že každý z účastníků výzkumu má pozitivní profesní sebepojetí. Respondenti také uváděli, že každým rokem je vnímání úrovně jejich kompetencí vyšší než v předchozích letech jejich působení a že faktorem, který nejvíce podporuje jejich profesní self-koncept, je potřeba celoživotního vzdělávání, které je předpokladem efektivního profesního rozvoje a kvalitního pojetí pedagogického procesu. Paulick et al. (2016) ve své studii, která se zabývala akademickým self-konceptem učitelů v pregraduálním vzdělávání zjistili, je empiricky dělitelné na obsahové znalosti, pedagogické obsahové znalosti a pedagogicko-psychologické znalosti, jak se autoři výzkumu domnívali. Škály sebepojetí navíc pozitivně souvisely s odpovídajícími výsledky testů v doménách profesních znalostí. Dále zjistili, že akademické sebepojetí učitelů v pregraduálním vzdělávání je diferencované již v raném stádiu učitelské přípravy a odráží výkonnost obsahových znalostí, pedagogických obsahových znalostí a pedagogicko-psychologických znalostí.

V průzkumu týkajícího se zkoumání učitelské účinnosti u studentů angličtiny jako cizího jazyka bylo odhaleno, že profesní self-koncept jako souhrn jejich přesvědčení o zvládnutí akademických výkonů bylo shledáno jako vysoké a pozitivní. Tyto výsledky ukázaly, že mají sílu čelit výzvám ve své profesi, protože se vnímají tak, že si v budoucnu povedou dobře a mohou dosáhnout požadavků, které učitelské profesi stanovuje (Alagözlü, 2016). Ve studii, věnující se zkoumání vztahu mezi profesním self-konceptem, učitelskou účinností a vyhořením bylo zjištěno, že sebepojetí učitele je ovlivňováno aspekty vyhoření, jako je emoční vyčerpání, depersonalizace a snížená osobní spokojenost, prostřednictvím účinnosti učitele. V rámci další analýzy u více skupin učitelů bylo zjištěno, že tento mechanismus působí stejně napříč různými skupinami podle pohlaví a zkušeností s výukou.

U vzorku učitelů z jiných, než západních zemí bylo zjištěno, že účinnost učitele funguje jako prostředník mezi sebepojetím učitele a vyhořením (Zhu et al., 2018). Studie, jež zkoumala vliv zastoupení profesního Já, žáků a spolupracovníků na aspekty vyhoření zjistila, že učitelé s pozitivnějším zastoupením profesního Já vykazovali nízkou úroveň emočního vyčerpání a vysokou úroveň osobního naplnění. Učitelé, kteří měli pozitivnější zastoupení žáků a kolegů také vykazovali nízkou úroveň emočního vyčerpání, konkrétně depersonalizace. Kromě toho měla reprezentace profesního Já vliv na osobní realizaci učitele a reprezentace žáků na emoční vyčerpání učitele (De Caroli a Sagone, 2012). Ve studii, které se také věnovala vztahu profesního self-konceptu učitele a vyhoření bylo zjištěno, že z několika aspektů profesního sebepojetí má nejsilnější negativní vztah s vyhořením profesní spokojenost, kterou jim přináší výuka. Výsledky také ukázaly, že mezi možnými rozdíly mezi skóre v aspektech sebepojetí má nejsilnější vzájemný vztah s vyhořením právě rozpor mezi názory učitelů na svou profesní kompetentnost a spokojenost. Silnější vzájemný vztah s vyhořením existuje spíše v tom, jak učitelé vnímají sami sebe, než jaký mají pocit z toho, jak je vnímá okolí. Podle učitelů mají rodiče i ředitelé vysoká očekávání ohledně učitelské profesní spokojenosti, což jsou rozpory, které v obou případech významně souvisely s vyhořením (Friedman a Farber, 1992).

Studie, která se pokoušela porozumět změnám profesní identity učitelů pomocí modelu pracovních nároků a jiných zdrojů ve výsledcích uvedla, že šetření odhalilo významný pokles profesní identity v průběhu jednoho roku u dotazovaných učitelů. Dále bylo zjištěno, že hlavní roli v pozorovaných poklesech hrály nedostatečné zdroje pracovních příležitostí k růstu a emocionální nároky, které byly kladeny ze strany školy v rámci pracovních požadavků na učitele (Li et al., 2022). Změny profesních identit učitelů a faktory, které tyto změny ovlivňují zjišťovala studie Chena et al. (2023). Tato studie prokázala že profesní identita učitelů měla tři modely, a to vysoce stabilní identitu, identitu s nízkým poklesem a identitu středního poklesu. Tyto vývoje profesních identit ovlivňovaly negativní zkušenosti z dětství, počet dětí či úzkosti. Tato zjištění naznačují, že vývoj profesní identity učitelů je různorodý a při studiu vývoje tohoto druhu identity je třeba brát v úvahu individuální rozdíly.

Hanna et al. (2020) si ve své studii stanovili navrzení a ověření škálu měření učitelské identity u studentů učitelství pro první stupeň základních škol. Výsledek studie přinesl

vytvoření nástroje, který by mohl přispět k pochopení profesního rozvoje studentů učitelství pro první stupeň ZŠ a zároveň by mohl být užíván jako nástroj na podporu procesu rozvoje profesní identity učitele.

Struktura podle národností

Srbové se ve svém výzkumu zabývali cíli, které obsahovaly zkoumání vzájemného vztahu mezi aspekty sebepojetí a hodnocením vlastní úspěšnosti učitelů při výkonu učitelských rolí. Dále se zaměřovali na zjištění významných rozdílů v aspektech učitelského sebepojetí a sebehodnocení výkonu učitelských rolí s ohledem na pohlaví, věk, pracovní zkušenosti ve školství, vzdělávací cyklus, ve kterém pracují, úroveň jejich vzdělání a další absolvovaná školení v rámci jejich profese (Zlatković et al., 2012).

Slovinci se ve své studii zaměřili na profesní self-koncept speciálních pedagogů, jejich názor na profesní rozvoj a pocit kompetence v jednotlivých oblastech jejich působení (Strniša a Jurišević, 2018).

Němci ve svém výzkumu zkoumali faktorovou strukturu akademického sebepojetí učitelů před nástupem do zaměstnání s ohledem na tři oblasti profesních znalostí, a to obsahové znalosti, pedagogické obsahové znalosti a pedagogicko-psychologické znalosti. Dále si stanovili za cíl analyzovat vztah mezi akademickým sebepojetím učitelů před nástupem do zaměstnání a jejich profesními znalostmi (Paulick et al., 2016).

V Turecku se tamní studie zaměřila na zkoumání pregraduální učitele angličtiny, jako cizího jazyka, jak vnímají jejich učitelskou účinnost, pokud jde o jejich osobní schopnosti vyučovat angličtinu jako cizí jazyk a jaká je úroveň jejich znalostí anglického jazyka v tureckém kontextu (Alagözlü, 2016).

Číňané si stanovili jako cíle jejich výzkumů porozumění změnám profesní identity učitelů před a po prvním roce jejich výuky; vymezit změny v profesní identitě učitelů a prozkoumat faktory, které tyto vývojové tendence ovlivňují; a zkoumání učitelského sebepojetí a účinnosti z důvodu, zda učitelská účinnost je prostředníkem mezi učitelským sebepojetím a vyhořením, a také to, zda tento vztah zůstává neměnný ve všech skupinách učitelů s různým pohlavím a pedagogickou praxí (Li et al., 2022; Chen et al., 2023; Zhu et al., 2018).

Italové se zabývali zkoumáním vliv zastoupení profesního Já, žáků a spolupracovníků na aspekty vyhoření (De Caroli a Sagone, 2012).

Izraelci si za cíl stanovili zkoumání vztahu vyhoření učitelů k různým způsobům, jakými vnímají sami sebe z profesního hlediska a také ke způsobům, jakými je vnímají ostatní ve vzdělávacím systému (Friedman a Farber, 1992).

Nizozemci se v cílech své studie zabývali návrhnutím a ověřením škály měření učitelské identity, pro účely hodnocení profesní identity studentů oboru učitelství pro první stupeň na základních školách (Hanna et al., 2020).

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ U UČITELŮ VŠECH STUPŇŮ ŠKOL

Z analýzy dosavadních studií bylo zjištěno, že žádná ze zkoumaných studií se nezabývala subjektivním náhledem a vývojem vlastního profesního self-konceptu u učitelů mateřských škol, učitelů prvního a druhého stupně základních škol a zároveň u učitelů, působících na středních školách. Z tohoto důvodu byly stanoveny níže zmíněné výzkumné cíle, které mapují profesní self-koncept učitelů všech stupňů škol.

5.1 CÍLE A DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem praktické části je zmapovat subjektivní náhled na profesní self-koncept u učitelů mateřských, základních a středních škol a identifikovat mezi nimi významové rozdíly.

V rámci výzkumu byly stanoveny výzkumné otázky, které se zabývaly následujícími tématy:

- Jak učitelé nakládají s pojmem profesní self-koncept?
- Co pro ně profesní self-koncept znamená?
- Jak učitelé vlastní profesní self-koncept popisují?
- Kde učitelé spatřují zdroje svého profesního self-konceptu?
- Jaký je dosavadní proces utváření profesního self-konceptu učitelů?
- Jak učitelé zhodnocují úroveň vlastních profesních kompetencí?
- Existují podle učitelů rozdíly mezi profesními self-koncepty učitelů, působících na jednotlivých stupních škol?

Pro realizaci výzkumu bylo zapotřebí získání vzorku osmi až deseti učitelů, působících na rozdílných stupních škol v takové podobě, aby bylo jejich zastoupení vyrovnané. Ideálním případem bylo zastoupení dvou učitelů mateřských škol, dvou učitelů působících na prvním stupni základních škol, dvou učitelů působících na druhém stupni základních škol a dvou učitelů působících na středních školách. Toto složení se pro výzkum nakonec podařilo zrealizovat.

Pro zpracování výzkumného šetření byl použit kvalitativní design. Creswell (in Hendl, 2005, str. 50) definoval kvalitativní design jako „proces hledání porozumění, založen na různých

metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“.

Švaříček a Šedřová (2009, str. 17) popisují kvalitativní výzkum následovně: „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“.*

5.2 CÍLOVÁ SKUPINA PARTICIPANTŮ A POUŽITÉ METODY

Výběrovým výzkumným souborem byli stanoveni učitelé mateřských, základních a středních škol, kteří v současné době učí na některém z uvedených stupňů škol. Výzkumu se účastnilo osm učitelů, z nichž dva jsou učitelé mateřských škol, dva učitelé prvního stupně základní školy, dva učitelé druhého stupně základní školy a dva učitelé střední školy. Z tohoto vzorku byli dva učitelé mužského pohlaví a šest učitelek ženského pohlaví. Délka praxe se u tohoto vzorku učitelů pohybovala v rozmezí od dvou do osmadvaceti let. U participantů se vyskytovaly tyto aprobace, včetně různých kombinací:

- Učitelství pro mateřské školy
- Pedagogika volného času
- Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
- Učitelství chemie, matematiky a informačních technologií pro 2. stupeň ZŠ
- Učitelství hudební výchovy pro ZUŠ
- Učitelství českého jazyka a výtvarné výchovy pro SŠ
- Učitelství českého jazyka a občanské výchovy pro 2. stupeň ZŠ
- Učitelství matematiky a fyziky pro SŠ

Metody sběru dat – Pro sběr dat byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru, který obsahoval šest otázek. Švaříček a Šedřová (2009, str. 13) uvádějí, že „*Cílem hloubkového a polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu*“. Participanty se stávali pouze učitelé, kteří byli ochotni poskytnou rozhovor, tudíž metoda výběru participantů byla nucená. Sedm rozhovorů bylo vedeno ve formě osobního setkání na půdě škol a jeden ve formě audiohovoru. Délka uskutečněných rozhovorů se pohybovala v rozmezí deseti až patnácti minut. Během rozhovorů byly se souhlasem účastníků pořizovány audiozáznamy, které později sloužily pro zpracování získaných dat. Pro vedení rozhovorů byly užity následující otázky, které byly z důvodu korigování rozhovoru doplněny doprovodnými otázkami:

- Víte, co je profesní self-koncept? Co si pod tímto termínem představujete?
- Co ovlivňuje Váš profesní self-koncept? Jak se utváří, vyvíjí?
- V jakých situacích se cítíte jako pedagog schopně a kompetentně?
- V jakých situacích o své profesionalitě pochybujete?
- Myslíte si, že mezi jednotlivými stupni škol existují rozdíly v profesních self-konceptech učitelů? Například, zda má učitel mateřské školy odlišný self-koncept než učitel působící na střední škole?
- Jak byste popsali svůj profesní self-koncept?

Metody práce s daty

Při analýze dat byla použita metoda otevřeného kódování. Švaříček a Šedřová (2007, str. 211) popisují tento proces následovně: „*Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje*“. Analyzovaný text je rozdělován na jednotky, kterými může být slovo, slovní spojení, věta či odstavec a poté jsou těmto požadovaným pasážím přidělovány kódy, které označují určitou pasáž a odlišují je od ostatních výroků. Při označování výroků je doporučeno kladení si návodných otázek, ale může se stát, že jeden výrok spadá do vícero kódů. V takovém případě je označován více kódy (Švaříček a Šedřová, 2007, str. 211-212).

5.3 VÝSLEDKY OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ

Prostřednictvím otevřeného kódování byly výroky z analyzovaných transkripcí rozhovorů rozděleny do 23 kategorií, které se zabývaly různými tématy, jež se objevovaly ve výpovědích participantů. V procesu tvorby kategorií byly pokládány návodné otázky, které pomáhaly se zařazováním výroků do jednotlivých kategorií. V úvodu každé kategorie je stručný popis týkající se obsahu kategorie, jaké výroky participantů do ní byl zařazovány, a následně jsou uvedeny jednotlivé výroky.

Osobní definice profesního self-konceptu

Tato kategorie obsahuje výroky, které se objevovaly ve výpovědích, kde participanté popisovali, co si představují pod pojmem profesní self-koncept.

Výroky: *„sebeuvědomění“ „tak ten termín vlastně slyším poprvé“ „vůbec jsem tento pojem ještě neslyšela“ „sebepojetí učitele“ „pojetí sebe sama“ „nějaké sebepojetí“ „je to něco jako o sobě“ „nesetkal jsem se s tím“ „koncepte sama sebe“ „pro mě nějaký self-koncept teda je takovej cizí pojem“ „sebepojetí“.*

Obsah profesního self-konceptu

V této kategorii jsou zahrnuty výroky, které podle participantů vystihují obsah profesního self-konceptu.

Výroky: *„soubor mých dovedností, vědomostí, znalostí“ „přístup učitele vycházející z jeho osobnosti“ „nahlédnutí na sebe sama z pohledu sebekritického zhodnocení“ „takové ty odborné věci“ „to, co by se k té mé profesi mělo asi hodit, co by měla obsahovat“ „jestli tu práci zvládám“ „přemýšlet o sobě“ „co se dá zlepšit, co bych mohla dělat jinak“ „jak se cítím jako učitelka nebo jak se vnímám jako učitelka“ „to, jaké mám vzdělání třeba“ „jaké mám podmínky ke své práci“ „jak můžu nějakým způsobem fungovat v práci“ „vlastně moje náplň práce“ „jak já sama sebe vidím“ „jak člověk sám na sebe nahlíží“ „jak se vnímá“ „jaké má třeba zkušenosti“ „jak jako moc si vážím té své práce“ „jak si vážím toho, že zrovna já jsem*

jakoby na té pozici“ „Jaký jsou moje dostatky, nedostatky“ „co je pro mě důležité“ „jak se cítím v roli učitele“.

Kompetence učitele z hlediska profesního self-konceptu

Tato kategorie zahrnuje výroky ohledně názorů, co by podle participantů měl učitel ve své profesi vykonávat.

Výroky: „vychovat takového toho samostatného, funkčního člověka“ „umět přepracovat ten plán s dětma“ „dát sám sobě tu zpětnou vazbu po výuce“ „být vzdělaná, připravená“ „připravuji se na hodinu“ „co můžu těm dětem předávat“ „v čem jsem jako učitelka dobrá“ „něco jim vysvětluju“ „jak učit ty děti“ „být takový vedoucí nebo řekl bych průvodce tím daným učivem“ „vést v podstatě ty děti na správnou cestu“ „jak by měly přistupovat k učivu“ „co nejvíce naučit“ „učit, vzdělávat se a měnit ten přístup“ „učit děti“ „vysvětlit tu teorii a aplikovat do praxe“.

Zdroje profesního self-konceptu

Zde se nacházejí obecné faktory, které participanté uváděli jako zdroje svých profesních self-konceptů.

Výroky: „mé dvě malé děti“ „prožití zkušeností“ „v rámci těch praxí“ „díky teda té praxi“ „ta škola“ „mateřství“ „průběžně ty nabírané zkušenosti“ „ty roky“ „možná i tou dobou“ „rodiče“ „ty děti“ „po letech praxe“ „výchova vlastních dětí“ „během toho studia“ „vedení školy“ „moje nastavení“ „vztahy na pracovišti“ „podpora vedení“ „spolupráce s rodiči“ „zpětná vazba žáku“ „všechno, co je kolem mě“ „zároveň i to, co dělám“ „těmi zkušenostmi“ „školení“ „nejvíce zkušeností“ „hlavně teda praxe“ „určitě nějaké zkušenosti“ „člověk během svého života zažije“ „s čím jsem se třeba setkala“ „pak jsou to vlastně zkušenosti“ „zkušenosti si myslím, že to hodně utvářejí“ „člověk se vlastně pořád učí těmi zkušenostmi“ „různí kolegové“ „žáci“ „studium“ „praxe“ „kolegové“ „zkušenost“ „názor“ „náhled na to, jak to chodí“ „školství“.

Konkretizace zdrojů profesního self-konceptu

V této kategorii respondenti podrobněji popisovali, odkud se vyvíjel jejich profesní self-koncept.

Výroky: „jsem děti vnímala jinak před mateřskou a teď po mateřské taky“ „určitě to taky ovlivnila hodně škola“ „jsme prošli těch škol hodně“ „ty děti každý rok prostě jsou jiné“ „když mám tu zpětnou vazbu“ „Když jsem přišla na tu praxi“ „jak nás vidíte, jak nás okolí vnímá“ „když se mi povede celý týdenní plán s dětmi a vidím, že se děti strašně baví, že se zapojují“ „když žáky motivuju a zvládnou to, jsou s tím obrovsky spokojení“ „jsem se vlastně vzdělávala v průběhu života“ „jak jsem si připravila svoje děti do základní školy, když už uměly číst“ „nahlížela jsem na sebe, jestli to zvládnou, jestli mě ta práce bude bavit“ „když mi přijdou maminky a řeknou mi, že jsem strašně skvělá učitelka“ „když mi to někdo řekne, že svou práci dělám dobře“ „když ten rodič řekne, že já vás mám strašně rád paní učitelko“ „když žák řekne dneska mě to bavilo“ „jak se vlastně dovzdělávám“ „jak to funguje i s těmi žáky“ „získávám od těch dětí zpětnou vazbu“ „praxe, ale až v práci“ „ovlivňovali mě už nějak jako učitelé, co mě učili“ „vlastně už od základky“ „řekneš jo, takhle se mi líbí, jak k tomu přistupuje, co dělá nebo jak se chová“ „když jsem třeba chodila na základní školu“ „nebo na střední školu“ „v rámci tohoto vzdělávání ve straně učitelů vůči mně“ „co se týče třeba toho studia“ „ty předměty, které jsem studovala, ty obory“ „s jakými učiteli jsem se setkala na té vysoké škole“ „kam mě to potom třeba postupně jako zavedlo“ „věci, které jsem si plnila v rámci“ „jsem jela vlastně jako au-pair“ „v puštění se do té praxe čistě“ „žáci, se kterými člověk začínal“ „podněcováním se pro vzdělávání“ „tak ho určitě formovala moje osobní škola“ „setkání s osobnostmi učitele v mém ranném věku“ „potom na střední škole“ „pozorování kantorů na vysoké škole“ „jednoznačně prostředím, ve kterém se pohybuji“ „i z těch zpětných reakcí“ „z reakcí studentů“ „zpětná vazba od těch žáků má pozitivní vliv na ten tvůj náhled, na to utváření se, ty role a tak“ „ty první roky tady“.

Mechanismus tvorby profesního self-konceptu

Zde participanté uváděli procesy, kterými se utvářel jejich profesní self-koncept.

Výroky: „změnil se ten pohled na ty děti vlastně celkově“ „to mě hodně ovlivnilo“ „tak jsem zjistila taky, že třeba to není k tomu“ „takže hodně mě ovlivnila“ „určitě mě ovlivňují“ „nutí mě nad sebou přemýšlet“ „mě ovlivňují a rozvíjí“ „tak si řeknu dneska to bylo super, dneska jsem si to užil“ „mám pocit, že mě nějak formuje, utváří a dává mi směr“ „vlastně vidím, jaká je to práce“ „to hodně ovlivňuje právě toho pedagoga“ „Opravdu mě to trochu sráží“ „když jdete domů z té práce a vypnete“ „potom si přehráváte ten den a řeknete si“ „pak dochází k frustraci“ „to potom hrozně vyčerpává“ „mají na sebe ten náhled“ „když jsem vlastně přišla na to“ „postupem času jsem vlastně zjistila“ „řekla jsem si, že“ „Zjistila jsem, že to je ta správná cesta“ „jsem zjistila, že to je to, co chci dělat“ „jak já na sebe pohlížím“ „musím být sama se sebou spokojená, aby to všechno fungovalo“ „musím mít pocit, že ta práce, kterou dělám, má smysl“ „Čím déle učím nebo čím mám víc praxe“ „že si řekneš, jak to chceš dělat“ „byly věci, které se mi nelíbily“ „nemám za potřebí třeba v tom školství dělat“ „že jsem si jako řekla, co je mi jako blíž a co ne“ „že jsem potom jako toužila“ „člověk se vlastně pořád učí“ „s jakými učiteli jsem se setkala na té vysoké škole“ „jsem vlastně přišla na to“ „pozoruju už na sobě“ „největší zásah byl“ „jsem se začal jako učit, jak je učit“ „podle toho se nějaký ten self-koncept vyvíjí“ „vlastním podněcováním se“ „třeba se nějak posouval“ „nachází takové okamžiky“ „pořád mění ten přístup“ „to se mi i osvědčilo, že je nejlepší“.

Úroveň profesních kompetencí

Tato kategorie zobrazuje výroky, jež vypovídaly o tom, v jaké míře participanti spatřují kompetentnost ve své profesi.

Výroky: „jsem určitě připravená“ „v tom mám takové mezery“ „Tam si nejsem jistá“ „mám prostě strach“ „vím, že jsem na tenkém ledě“ „tam se cítím nejistá“ „už mám trochu náhled“ „už víme, jak s tím pracovat“ „s tím ty učitelky neumějí pracovat“ „umím uspořádat hodiny“ „se cítím kompetentně“ „Čím déle učím nebo čím mám víc praxe, tak už spoustu věcí funguje jinak“ „ted' je to třeba lepší“ „Nemám na to tu speciální přípravu“ „nejsem takhle jakoby na to připravená.“ „u toho se necítím úplně jakoby jistá v kramflecích“ „tím taky nejsem úplně profík“ „tak se necítím úplně dobře“ „s tím se člověk pere trochu“ „ted'ka třeba už není tak potřeba tak tlačit na to“ „tam jsem si jistá“ „už to poznám“ „prostě nejsem si tam jistá v

kramflecích“ „vím, kdy bych co měla udělat“ „to jako ovládám perfektně“ „mám takový větší cit tady pro to“ „Vím, co mám dělat“ „to mě asi hodně jako naučilo“ „tam si myslím, že jsem jako kompetentní“ „jsem si v tom taky jistá“ „samozřejmě jakoby pociťuju nějaké nejistoty“ „už mám třeba teďka více zkušeností“ „jsem si v různých situacích jistá“ „dokážu ty situace s přehledem, bych řekla, řešit“ „na začátku jsem s tím trošku bojovala“ „musela jsem se hodně věcí naučit“ „musím trošku jako tápat“ „S tím jsem vlastně bojovala“ „tam si je člověk téměř se vším jistý“ „nemusíš se stydět za to, že to nevíš“ „v tom momentě jsem nejistý“ „otevřenější v tom“ „dneska už jsem v tom jistější“ „snad všechno jsme zatím vyřešili“ „To je jako mírný projev neprofesionality“ „sám se považuji za nějakého odborníka v té branži“ „takže tam se vyjímám trošku slaběji“ „jsou tam trošku trhliny“ „Nechci se přeceňovat“ „nechci se ani podceňovat“ „mám takovou pevnou půdu nebo pevnější půdu pod nohama“ „mám ty věci pročtené“ „mám prostě takový ten základ“ „to opravdu umím dobře“ „jsem schopná“ „umím naučit“ „oblast, ve které se člověk bude muset hodně vzdělávat“ „oblast, která je asi z mého pohledu nejslabší“.

Oblasti profesní sebejistoty

V této kategorii participanti uváděli, v jakých konkrétních oblastech si při výkonu své profese připadají kompetentní.

Výroky: „moje taková schopnost je improvizace“ „umím rychle přepnout, vymyslet zase jiné aktivity, zaujmout je“ „taková moje silná stránka je improvizace“ „umím se přizpůsobit atmosféře ve třídě, která tam momentálně panuje“ „dokážu určitě po svém studiu rozpoznat, kdy má dítě nějaký problém a potřebuje pomoc odborníka“ „po letech, kdy jsem pracovala i s dětmi se zdravotním postižením, už mám trošku náhled do té problematiky“ „Umím uspořádat řízenou činnost, která dětem vyhovuje, kterou dokážou zvládnout, aby neprocházely frustrací, že to prostě nedokážou“ „umím uspořádat hodiny tak, aby to bavilo i mě, i žáky, abych z toho měla prostě dobrý pocit“ „Takže v takové přípravě výuky, aby byla nějaká pestrá, barevná, zábavná pro žáky.“ „i v té oblasti komunikace se žáky samozřejmě“ „Nemám problém s dětmi získat nějaký respekt“ „předat ty informace takovou formou, aby si je pamatovali“ „dokážu si poradit s různými situacemi, které přicházejí i mezi žáky, nějakými komunikačními nebo konfliktními situacemi“ „v tom, co už jsem dělala několikrát“

„teď třeba učím ty druháky, tak tam jsem jako tam si jistá jsem, protože jsem je měla už, no, hodněkrát“ „v té organizaci“ „vím, jak to učivo za sebou následuje, co jako bude“ „nemusím už úplně koukat do těch plánů a pořád z toho úzkostlivě držet“ „dokážu předpokládat, že v téhle látce budou tyhle problémy“ „vím ale, že je to normální, že tenhle problém je běžný, takže mě to nějak nerozhodí“ „třeba v oblasti nějakého řešení třeba něčeho ve třídě“ „ty problémy se mezi těma malýma dětma pořád opakují, takže už znám i to řešení“ „těch situacích, kdy mám třeba nějaké ty předměty aprobované“ „to co mám vystudované“ „pak třeba jim následně jako nějak dokážu pomoci, když je to zapotřebí“ „třeba to pochopení pro žáky, že je moje silnější stránka“ „už tu třídu dokážu zorganizovat“ „Když povídám o něčem, co dobře znám“ „je to ve hodinách, které mám aprobované“ „ve výuce“ „ve výkladu látky“ „tam si člověk poradí s tou časovou dotací“ „takový ten bazál, ten prostě mám“ „prakticky v tom průřezu“ „aktualizace těch témat“ „zároveň umím přizpůsobovat to učivo těm žákům“ „jsem schopná se na to podívat trošičku jiným způsobem, který je třeba přístupnější“ „umím je podněcovat ke kritickému myšlení“ „třeba přednost a taková nějaká moje síla je ve způsobu, jak učím lidi psát, písemně se vyjádřit“ „i v kreativě a tak“ „Jsem schopná prostě přepnout“ „docela dobře posoudit určité situace“ „umím naučit“ „umím vytvořit bezpečné prostředí“ „umím být kritická, umím být ale i shovívavá“ „předávání těch znalostí“ „ukazování i různých cest, kým můžou být“.

Oblasti profesní nejistoty

Zde participanti uváděli situace, kdy si při výkonu své profese nejsou jisti mírou své kompetentnosti.

Výroky: „asi komunikace s rodiči“ „mám prostě stále pocit, že ten rodič je nad mnou“ „bojím se třeba té reakce těch rodičů“ „tam mám mezery v komunikaci s rodičema“ „samotná se potom přistihnu, že jsem v těch situacích měla zareagovat úplně jinak“ „třeba zareaguji víc výbušněji, než bych měla“ „v nějakých kritických situacích“ „mám několik takových ADHD, které nemůžu ztlumit“ „někdy mi vadí třeba hodně těch administrativních věcí, co máme kolem“ „třeba se trošku nekomfortně cítím v situaci inkluze“ „S těmito dětmi my vlastně pracujeme, ale zároveň nejsem na to vzdělaná“ „pracovat s různými žáky, třeba agresivní žáci, nebo takoví žáci, co mají poruchu chování“ „Komunikace s rodiči s některými taky úplně

není jednoduchá“ „ty věci kolem, co nejsou až tak funkční“ „pořád jako chodím za ostatními kolegyněmi a pořád se jich jako doptávám a ujišťuju se“ „v takových situacích, kterých jsem ještě nezažila“ „v takových psychicky náročných situacích“ „situace, na které nejsme nikdo připraven“ „učím zase řadu předmětů, které jsem tady dostala a nemám je vystudované“ „musím trošku jako tápat, jak tu problémovou situaci vyřešit, co vlastně udělat, jak se zachovat“ „situace, které člověk musí řešit a na které vlastně nás na fakultě nepřipravili“ „strach z rodičů, že bych jim třeba řekl něco špatného“ „občas se člověku nechce“ „neměl jsem žádné přípravy“ „s přibývajícím věkem člověk trošičku ztrácí paměť“ „třeba o sobě pochybuji, aby pořád ta paměť byla taková živá“ „převod té učitelské profese na takového psychologa“ „věci, se kterými jsem se nesetkal“.

Konkrétní problematické situace

Tato kategorie obsahuje výroky, zobrazující konkrétní příklady problematických situací, s nimiž se účastníci setkali.

Výroky: „když jim říkáte něco negativního, třeba ohledně logopeda, že by to dítě mělo docházet k logopedovi, nebo ohledně SPC, tak už vidíte ten negativní postoj“ „najednou ty děti samozřejmě reagovaly jinak, než jsem čekala“ „řešíte prostě s nimi různé problémy“ „narazíme na nespoupráci rodičů“ „rodiče si myslí, že nemám kompetence, anebo nemám možnost nebo schopnost rozpoznat, jestli je dítě v pořádku nebo není v pořádku“ „těch činností je hrozně moc“ „třeba v té první třídě jsou ty děti hodně živé“ „nedokážou se ztišit při hodině“ „Máme ve třídě různé žáky, které patřili dřív do praktických škol, které jsou na to vybavené“ „ten prostě odmítl do výuky a člověk musí trávit začátek hodiny tím, že ho přemlouvá, že to narušuje tu výuku“ „medikace žáků“ „problémy s rodiči“ „není mi to ani příjemné tam jako chodit“ „Když jsem to učila poprvé, tak já jsem z toho byla úplně hotová“ „mít takhle agresivní a nevládatelné dítě ve třídě, to s tím jsme jako nikdo nepočítali“ „taky je to někdy těžké být spravedlivá z toho pohledu, že vím třeba, že je dítě, kterému to nejde, ale strašně se snaží, a pak je dítě, kterému to jde samo od sebe a nemusí se snažit“ „teď, jak jsem učila ty šestáky, tak ty jsem učila poprvé v životě, když nepočítám praxí“ „konkrétně se tady řeší různí takoví problematičtí žáci“ „při vyučování a on mi tam začne řvát to je kravina, to nebudu poslouchat“ „rozhodí mi tím celou tu hodinu“ „žák vlastně nechce pracovat,

nepíše si poznámky“ „řeknou, proč my bychom to měli dělat“ „v momentě, kdy on si začne na něco stěžovat u těch rodičů“ „dítě se tě na něco zeptá a ty nevíš a myslíš si, že bys to měl vědět na té pozici, na které jsi“ „na tu střední školu jdou děti s nějakou poruchou nebo nedostatky“ „ty děti nejsou schopné se učit“ „v podstatě přistupují k tomu učivu, že ani se nechtějí to naučit“ „je hodně vidět, že všechno řeší rodiče za ty děti na té střední škole, to je asi takový největší boj“ „jsou hodně ovlivněni všema Facebookama, Instagramama a podobně, že to jsou věci, které je odvádějí od toho vzdělávání“.

Konkretizace osobního přístupu

Zde jsou uváděny výroky, jak participanti individuálně přistupují ke svým žákům.

Výroky: „vůči lidem jsem určitě bezprostřední“ „přizpůsobit se momentální situaci těch dětí“ „musím mít také jiný přístup“ „Máme ve třídě děti se speciálním vzděláváním, musím brát v úvahu jejich momentální rozpoložení“ „umět se hodně přizpůsobit momentální situaci a náladě dítěte“ „člověk musí přemýšlet, co vůbec řekne, aby nějakým způsobem třeba nějak neublížil a taky je individuálně zohledňovat“ „zároveň to musím dělat tak, abych nikomu neublížila nebo nikoho nezesměšnila“ „Ironie je to nejhorší, co určitě může učitel dělat“ „to dítě samozřejmě vedu“ „chci, aby dokázalo co nejvíc věcí“ „Zároveň vlídná“ „vychovávat je taky, působit na ně po všech stránkách“ „komunikuju s dětmi jinak už třeba“ „už nejsem tak, přísná, dokážu se nějakým způsobem už k těm malým dětem přiblížit zase jinak než na začátku“ „na některé děti je lepší jít mírně a vysvětlovat jim to“ „na někoho je lepší zakřičet, nebo tak jako důrazněji k nim mluvit“ „tak snažím se být přísná, ale nemyslím přísná jako zlá“ „se taky snažím občas přimhouřit oko“ „hodnotím tam tu snahu, ten proces toho učení“ „k těm dětem jako přistupuji třeba jako empaticky“ „dokážu jako by se myslím docela vcítit třeba do těch jejich problémů, co třeba prožívají“ „pomoci, když je to zapotřebí“ „snažím se k těm žákům přistupovat přátelsky“ „jsem, bych řekla, docela jako otevřená“ „mám takový přátelštější přístup“ „jsem třeba v některých věcech empatičtější“ „nedávno jsem byla student, takže k té jejich pozici mám ještě pořád blízko“ „musím hodně přemýšlet třeba, jak se zachovat, aby to bylo správně“ „člověk se snaží nějakým způsobem neurazit nebo nezranit toho druhého“ „právě pomůžu tím, že se s ním bude mluvit na rovinu“ „vztah k těm žákům nebo tak si myslím, že je rozhodně kladný“ „nějak tomu dítěti a vlastně i tomu rodiči

pomocť „hledám pro toho žáka způsob, jak dané věci porozumět“ „vyhledávám si už podle vlastních potřeb a potřeb žáků, s kterými pracuji“ „způsobem, který je třeba přístupnější člověku, který třeba nemá zrovna tak velké logické myšlení“ „umím být kritická, umím být ale i shovívavá“ „každá třída je trochu jiná“ „takže spíš podle těch osobností jednotlivých dětí“ „poslouchání těch dětí“.

Přístup k výuce

Tato kategorie obsahuje výroky, v nichž participanti uvádějí konkrétní příklady postupů za účelem kvalitní výuky.

Výroky: „učitel by měl být takový jako komediant, herečka“ „my do toho dáváme úsilí“ „učitelka se musí zajímat“ „hledám jak na YouTube, tak třeba na ty písničky, různé pohybové hry, na Pinterestu, na tvůrčí činnosti“ sleduji všelijaké ty sociální věci, abych prostě měla nějakou zásobu nápadů do hodin“ „stále něco vymýšlíme“ „jsem hodně variabilní, hodně přizpůsobivá“ „Hodně tvořivá“ „musím zhodnotit situaci každý den jestli je ta přidaná činnost vůbec vhodná“ „umět se přizpůsobovat situaci“ „Já jsem pracovala i ve školce i na základní škole“ „tvořím přípravy tak, aby byly pestré pro děti“ „dělám to učivo tak, aby je to zajímalo, aby měly změny činnosti“ „každá třída je úplně jiná“ „jsme strávili hodiny času ve svém volnu, že jsme doma vytvářeli ty věci“ „člověk prostě tak jako pomáhá, vymýšlí“ „samozřejmě dělám pro to maximum“ „být důsledná ve své práci“ „vymýšlet takové činnosti, aby to děti bavilo“ „dodržovat pravidla a být důsledná“ „udržovat hranice v tom kontaktu s dětmi a vůbec při těch předmětech nebo při vzdělávání“ „máme pravidla“ „snažím se tady mít nastavená nějaká pravidla“ „snažím se teda, aby tady nebyl takový hluk“ „snažím se být spravedlivá“ „mám nějaké svoje zásady“ „mám ráda nějaká pravidla v rámci výuky“ „nastavit si tam, aby ta hodina fungovala“ „aby tam nějaké ty konfliktní věci byly co nejmenší“ „nějak to tam v té hodině nastavit“ „aby mi tam bylo příjemně“ „tam se snažím jít víc do hloubky“ „ta moje pozice není taková, a pak i vlastně ty nároky na ty děti v těch hodinách nejsou takové, jaké by třeba byly, kdyby ty moje znalosti nebo dovednosti byly na jiné úrovni“ „umím vytvořit bezpečné prostředí“ „učím ty lidi myslet“ „dávám podněty ke kritickému myšlení“ „provokuji k tomu, aby srovnávali třeba, aby vyvozovali“ „aby nepřijímali jenom jeden názor“ „dávám podle mě i prostor pro to, aby se nebály“ „aby

samy byly tvořivé“ „uzpůsobuju to i podle třídy, i podle jejich schopností“ „ne každá třída je stejně silná, stejně schopná“ „na druhou stranu mi nevadí říct, vím to, zapoměla jsem to“ „mám ráda mít tyhle věci tak trošku pod kontrolou“ „takové ty mezipředmětové vazby“ „ráda vytvářím takové ty spoje, aby nacházely souvislosti“ „se snažím aplikovat ten přístup podle toho, jaká je třída“ „vzhledem k tomu, co je baví“ „první věc, na které stavím, je férovost“ „řeknu na začátku nějaké podmínky, jak to bude probíhat“ „aby člověk je naučil trošku i tomu životu, nejen v škole“ „v testech předem daný pravidla, jak bude známkováno“ „umět i přiznat chybu“ „připustit diskuzi na to, proč je to jinak a ne takhle“ „nejdůležitější, na čem stavím ten vztah s dětmi“ „aby věděli tu podstatu a uměli ji aplikovat v praxi, kde se s tím setkají“.

Požadavky na práci ve třídě

Tato kategorie obsahuje výroky, v nich participanti uváděli, jaké mají požadavky na přístup a chování žáků.

Výroky: „nějakou atmosféru v té třídě“ „při hodině je klid a máme klid na práci.“ „Vyžaduju od nich také, aby pracovali“ „nějaká příprava dětí na vyučování, že je důležitá“ „by měli i doma trošku věnovat tomu učení.“ „hodně trénovat, počítat, psát i doma, i ve škole“ „snažím se teda, aby tady nebyl takový hluk“ „jsem učitelka a já chci učit, ne tam dělat policajta a hlídat nezvládatelné dítě“ „nemám ráda, když děti jsou na sebe ošklivé a když je ve třídě hluk“ „jakmile je ve třídě hluk, tak spousta dětí pak nevnímá, takže se to pak odrazí na jejich výkonu“ „aby se k sobě chovali hezky, vzájemně“ „mám od nich určitá očekávání, které chci, aby plnili“ „chci, aby ti žáci ty věci, které já jim zadám, vlastně plnili“ „aby ty děti poslouchaly“ „aby i ty žáci nějakým způsobem fungovali“ „potřebuješ mít opravdu i takový ten klid“.

Zhodnocení úrovně profesní připravenosti po studiu

Zde jsou obsaženy výroky, v nichž participanti uváděli, jak pociťovali vlastní profesní připravenost po studiu.

Výroky: „ze školy jsem přišla taková úplně nepolíbená“ „jsem měla hrozně moc teoretických znalostí“ „co se týče praxe, tak to nebylo úplně použitelné“ „když jsem přišla do školy, tak to bylo docela velký střet s realitou“ „člověk si získává autoritu“ „s tím jsem vlastně bojovala na začátku“ „ta příprava tam úplně neproběhla“ „když člověk přijde do té praxe, tak není to jenom o tom, že jsme se tam učili nějaké teoretické různé věci“ „spousta toho, co se týče výchovy dětí a různých těch školních problémů tam vůbec nebylo“ „člověk nemá žádné zkušenosti“ „zpočátku jsem měl obrovský respekt“ „skoro až jsem měl strach z těch rodičů“.

Způsoby rozvoje profesního self-konceptu

V této kategorii jsou uvedeny výroky, v nichž participantů uvádějí svůj přístup k profesnímu rozvoji.

Výroky: „se snažím jako nějak dohnat literaturu různými semináři“ „když se vedení školy zaměřuje na dozdělávání svých pracovníků“ „vedení školy neuvěřitelně posunuje ty pedagogy dopředu“ „řeknete si, tady jsi udělala chybu, tady si to měla fakt udělat jinak, tady si ti to povedlo“ „pauzu hodinu, kde třeba můžou pracovat, věnovat se přípravou na další hodiny a taky mají prostor pro to, aby přemýšleli a zamysleli se“ „jak se vlastně dozdělávám“ „sebereflexe“ „na různých školeních“ „se můžu dozdělávat nebo chodit na školení“ „jezdím na školení z hudby“ „čerpám inspiraci“ „setkávám prostě s odborníky v daném oboru“ „vždycky si vyhledávám prostě nějakého odborníka, který mě v tom bude dále rozvíjet“ „školení, které je dostupné ze školy“ „vyhledávala i sama vlastní školení, která nebyla placená školou“ „prázdninové semináře“ „vzdělávat se po té psychologické stránce, jak působit trošku jinak na ty děti“.

Názor na rozdílnost profesních self-konceptů učitelů různých stupňů škol

Tato kategorie uvádí názory participantů na existenci rozdílů v profesních self-konceptech učitelů, působících na různých stupních škol.

Výroky: „Určitě si myslím, že jo“ „Těžko se to posoudí“ „Samozřejmě asi, jo“ „Každý stupeň výuky má asi svoje“ „Pracovní náplň je jiná v těch školách a můj přístup bude taky jiný k těm žákům“ „ten přístup ke každé práci bych měla asi stejný, nebo takový, jaký mám“ „To se

nedá srovnávat“ „Každá ta práce má něco“ „Asi jo. Asi je to i o tom přístupu k těm dětem“ „Jinak se totiž budou chovat k malým předškolákům a jinak budou jednat a chovat se ke středoškolákům.“ „chápu, když už je souhlas od rodičů, tak jsou s tím srozumění, ale tohle se ti nestane u malých dětí“ „je to fakt strašně těžké říct“ „No, myslím si, že jo“ „jsou třeba jiné přípravy, co se týče třeba nějakého toho vzdělávání učitelů“ „tam ti žáci jsou zase jinak věkově“ „určitě to tam funguje a vypadá jinak“ „Myslím si, že určitě“ „Když se porovná to, jak děti a vlastně i ten učitel spolu komunikují“ „už jenom tím vykáním a tykáním“ „tam se zase roste ta zodpovědnost rodiny, že s rostoucím věkem toho dítěte klesá“ „to bych asi úplně nesrovnávala“ „pokud se nebudu držet toho, že ta moje náplň je jiná, tak my můžeme mít klidně stejný self-koncept, ale budeme ho jinak naplňovat jiným směrem z těch znalostí“ „myslím, že vždycky záleží na tom typu toho učitele“ „my ho můžeme mít úplně stejný, anebo ho můžeme mít diametrálně odlišný“ „Tím, jak jsem byl i na základce, tak můžu říct, že jo“ „myslím, že záleží na osobnosti toho učitele“.

Specifika u učitelů mateřských škol

V této kategorii participanti uváděli názor na profesní náplň a specifika, týkající se učitelů působících v mateřských školách.

Výroky: „že se cítí třeba ten učitel mateřské školy nedoceněn v svém povolání a pak se může třeba i nějak negativně vnímat v tom sebepojetí nebo sebehodnocení“ „role pedagoga v mateřské škole je hodně podceňovaná“ „není ten prostor se zastavit a říct si takhle ne a musím to udělat jinak“ „V těch mateřských školkách jsou ty paní učitelky, které dělají, co můžou“ „chybí mi tady v těch mateřských školách ta vyšší koncepce toho vzdělávání pedagogických pracovníků“ „takhle v mateřských školkách nejde, tam nastoupíte do rozjetého vlaku“ „je to tak rychlé celé dopoledne, že fakt není ten prostor, tam se sebou řešit, jestli to tak udělal nebo neudělal dobře. V nějakém globálním měřítku určitě ne“ „myslím si, že ta mateřská škola je hodně náročná“ „zároveň tam nemusí plnit žádný, musí plnit tematický plán jako osnovy a hodnotit to dítě nějakým způsobem, jestli projde, neprojde“ „tam máš větší míru odpovědnosti“ „k těm žákům nebo těm dětem ti učitelé přistupují jinak, řeší tam jiné věci, jiné problémy“ „když to máš jako v mateřské školce, tak ty učitelky tykají dětem a dost často děti tykají učitelům“ „ty učitelky v té mateřské školce

přeci jenom k těm dětem jsou jim blíží, protože ony to od nich vyžadují, ty malé děti“ „už jsou zvyklé pořád být s tou mámou a vlastně ta učitelka je taková náhražka“ „jsou vlastně větší emoční oporou než na té střední škole“ „i v mateřské školce můžou být učitelé, kteří opravdu na sobě pracují a mají nějakou takovou tu svoji koncepci, jak to sebezpojetí, opravdu velmi profesně rozvinuté“.

Specifika u učitelů prvního stupně ZŠ

V této kategorii participanti uváděli názor na profesní náplň a specifika, týkající se učitelů působících na 1. stupni základních škol.

Výroky: „na střední a základní škole mají učitelé mezi vyučováním většinou třeba pauzu hodinu, kde třeba můžou pracovat, věnovat se přípravou na další hodiny a taky mají prostor pro to, aby přemýšleli a zamysleli se“ „my tady musíme plnit nějaké plány a něco s nimi stihnout za výuku, za ten školní rok a to dodržovat“ „tady jsme limitovaní nějak“ „my jako základka, když jedeme na výlet, od všech musíš mít souhlasy, pořád ty děti počítáš“ „nemůžeš si dovolit prostě být v Praze a nevědět, kde ty děti jsou“ „neustále jsi ve střehu, aby se někomu něco nestalo“ „koukáš, když jdeš u silnice, aby ti nešly moc u kraje“ „hlídám, aby někam neodešli“ „tam máš větší míru odpovědnosti“ „tu rodinu, i když ji potřebuješ pořádně, tak je to nejvíce na prvním stupni“ „Pak přijdeš na tu základní školu, kde už ty děti by tomu učiteli neměly tykat, už by mu měly vykat, ale učitel pořád těm dětem tyká“ „právě v těch začátcích, kdy vlastně to dítě se formuje do té školy, do toho celého učebního procesu“.

Specifika u učitelů druhého stupně ZŠ

V této kategorii participanti uváděli názor na profesní náplň a specifika, týkající se učitelů působících na 2. stupni základních škol.

Výroky: „společným jmenovatelem jsou přijímačky, kdy opravdu najednou zjistí ty učitele, že chtějí mít nějakou úspěšnost, tak začnou najednou v tom, že chtějí, aby se učili, což třeba nebylo do té doby“ „spíš si hrají, dělají to, co nemusí, aby děti měly co nejmíň povinností“ „v podstatě začnou se připodobňovat těm středním školám až v momentě, kdy ty děti to

potřebují“ „na střední i základní škole, mají učitelé mezi vyučováním většinou třeba pauzu hodinu, kde třeba můžou pracovat, věnovat se přípravou na další hodiny a taky mají prostor pro to, aby přemýšleli a zamysleli se“.

Specifika u učitelů středních škol

V této kategorii participanti uváděli názor na profesní náplň a specifika, týkající se učitelů působících na středních školách.

Výroky: „na střední škole ten přístup těm žákům, tam všechno běží asi úplně jinak“ „tam už za ně nenesou zodpovědnost“ „středoškolákům řeknou, teď už si běžte, jak chcete a jedte si domů taky, jak chcete“ „věkem, když to asi ti středoškoláci, někteří už jsou samostatnější, tak tohle ten učitel teda nemusí dělat“ „na střední i základní škole, mají učitelé mezi vyučováním většinou třeba pauzu hodinu, kde třeba můžou pracovat, věnovat se přípravou na další hodiny a taky mají prostor pro to, aby přemýšleli a zamysleli se“ „k těm žákům nebo těm dětem ti učitelé přistupují jinak, řeší tam jiné věci, jiné problémy“ „pak na té střední škole, tak u nás to bylo tak půl a půl, že nám buď tykali, anebo vykali“ „samozřejmě na té střední škole už je to, myslím si, opravdu o tom dítěti, jestli chce nebo nechce“ „Je tam osmileté, šestileté a čtyřleté gymnázium“ „učím jak malé děti, šestáky, to jsou ještě opravdu svým způsobem jako malé děti ve srovnání s dospělými maturanty“ „na tu střední školu jsou děti s nějakou poruchou nebo nedostatky“ „je hodně vidět, že všechno řeší rodiče za ty děti na té střední škole“ „na střední škole, že někam chtějí ty děti dovést“.

Cesta k učitelství

Tato kategorie obsahuje vlastní podněty participantů, které je dovedly k učitelské profesi.

Výroky: „protože jsem se chtěla třeba zaměřit na pedagogickou školu“ „chtěla jsem jít do speciální pedagogiky“ „od malinka jsem chtěla“ „když jsem viděla ten vývoj těch malých dětí, těch mých“ „přišla jsem na to, že stání v obchodě a prodávání značkových věcí mě nebaví“ „to je to, co by mě bavilo, pracovat ve vychovatelství nebo ve vzdělávání jako takovém“ „mě to trvalo 7 let, až jsem se dostala tam, kde jsem“ „se mi změnil obor jako

takový“ „vlastně mamka je učitelka“ „já jsem pracovala nejprve ve školce, a pak i na základní škole“ „že jsem jela jako au-pair do Španělska“.

Negativní vlivy na profesní self-koncept

V této kategorii participanti konkretizovali, jaké podněty mají negativní vliv na utváření jejich profesního self-konceptu.

Výroky: „role pedagoga v mateřské škole je hodně podceňovaná“ „nemá takovou prestiž jako třeba měla dřív“ „těch lidí převládá názor, že my si tady podle nich s těmi dětmi jenom hrajeme“ „lidi si myslí, že ty děti se prostě odloží, jak do klubíku někam, my se tady o ně postaráme a tím to hasne, oproti učitelům, co pracují se staršíma dětma“ „nevidí už tu práci, tu přípravu, co my máme, co my všechno vymýšlíme“ „je mi to tak trošku líto, no“ „jsme tak jako v ústraní“ „když se mě někdo zeptá, kde pracuji, já říkám v mateřské škole, a jo, tak to máš dobrý, to je jako leháro, tak mě to trošku mrzí“ „nevidí, že já jsem třeba poslouchala těch pět let na vysoké škole, teď mám postgraduál, tak těch devět let jsem tomu věnovala“ „teď mě tím vážně sráží, že to je pohoda, kafičko, vždyť si s dětmi jenom hrajeme“ „mě to mrzí to nedocenění“ „necítím tu podporu“ „to jsou věci, které tu práci znesnadňují zároveň, ale to dítě tady je a já ho musím řešit“ „dítě se tě na něco zeptá a ty nevíš a myslíš si, že bys to měl vědět na té pozici, na které jsi“ „přístup celkově společnosti ke školám, k pozici pedagoga“.

Postoj k vlastní profesi

Tato kategorie obsahuje výroky participantů, v nichž uváděli, jaký vztah mají ke své profesi.

Výroky: „máte kontakt se zajímavýma lidma, jak s dětma, tak s rodičema“ „je to vlastně náročné“ „Mám tu svoji profesi ráda“ „jsem se svou prací hrozně spokojená“ „já to mám ráda“ „Určitě mě to naplňuje“ „Baví mě ta práce“ „strašně obohacená těma dětma a tou radostí od těch dětí a z té práce, co dělám“ „plním svoji práci tak, jak mám“ „Dělám ji strašně s láskou, strašně s nasazením, někdy až za hranici úplného vypětí“ „ta práce samotná s dětmi, to je to, proč to dělám, co mě baví a co mě naplňuje“ „to je pro mě to důležité“ „baví mě to“ „jsem učitelka a já chci učit, ne tam dělat policajta a hlídat nezvládatelné dítě“

„dosáhnout všechno, co mělo být takové odučené“ „Já mám rozdílný celý koncept mezi jednotlivými předměty“ „je to takové příjemné, že tě pozdraví, že se k tobě hlásí, že se neschovává někam“ „učitel musí držet krok s těmi aktuálními trendy“ „je to profese, ve které se pořád vzdělávám“ „mě nebaví úplně stejné stereotypní postupy“ „nepotřebujeme prostě kantory, kteří po žácích nechtějí nic, naopak“ „vždycky je to jako velká výzva“ „učitel se furt musí učit, vzdělávat a měnit ten přístup“ „aby člověk je naučil trošku i tomu životu, nejen v škole“ „vzdělávat se po té psychologické stránce“ „je důležité, aby obě strany pak jednaly profesionálně“.

5.4 ANALÝZA VZTAHŮ

Níže uvedená Tabulka 1 schematicky označuje, zda se k dané kategorii vyjádřila určitá skupina učitelů:

Tabulka 1: Výskyt kategorií u učitelů různých stupňů škol

Kategorie	Učitelé MŠ	Učitelé 1. stupně ZŠ	Učitelé 2. stupně ZŠ	Učitelé SŠ
Osobní definice profesního self-konceptu	✓	✓	✓	✓
Obsah profesního self-konceptu	✓	✓	✓	✓
Kompetence učitele z hlediska profesního self-konceptu	✓	✓	✓	✓
Zdroje profesního self-konceptu	✓	✓	✓	✓
Konkretizace zdrojů profesního self-konceptu	✓	✓	✓	✓
Mechanismus tvorby profesního self-konceptu	✓	✓	✓	✓
Úroveň profesních kompetencí	✓	✓	✓	✓

Oblasti profesní sebejistoty	✓	✓	✓	✓
Oblasti profesní nejistoty	✓	✓	✓	✓
Konkrétní problematické situace v práci	✓	✓	✓	✓
Konkretizace osobního přístupu	✓	✓	✓	✓
Přístup k výuce	✓	✓	✓	✓
Požadavky na práci ve třídě	X	✓	✓	✓
Zhodnocení úrovně profesní připravenosti po studiu	X	✓	✓	X
Způsoby rozvoje profesního self-konceptu	✓	✓	X	✓
Názor na rozdílnost profesních self-konceptů učitelů různých stupňů škol	✓	✓	✓	✓
Specifika u učitelů MŠ	✓	✓	✓	✓
Specifika u učitelů 1. stupně ZŠ	✓	✓	✓	X
Specifika u učitelů 2. stupně ZŠ	✓	X	X	✓
Specifika u učitelů SŠ	✓	✓	✓	✓
Cesta k učitelství	✓	✓	✓	X
Negativní vlivy na profesní self-koncept	✓	✓	✓	✓
Postoj k vlastní profesi	✓	✓	✓	✓

Tabulka 2 zobrazuje pouze kategorie témat, k nimž se vyjádřily všechny zkoumané skupiny učitelů a označuje významové shody ve výpovědích. Pod tabulkou je blíže specifikováno, na jakém tématu se v dané kategorii konkrétní skupiny učitelů shodly:

Tabulka 2: Významová shoda ve výpovědích

Kategorie	Učitelé MŠ	Učitelé 1. stupně ZŠ	Učitelé 2. stupně ZŠ	Učitelé SŠ
Osobní definice profesního self-konceptu	✓	✓	✓	✓
Obsah profesního self-konceptu	✓	✓	✓	✓
Kompetence učitele z hlediska profesního self-konceptu	✓	✓	✓	✓
Zdroje profesního self-konceptu	✓	✓	✓	✓
Konkretizace zdrojů profesního self-konceptu	✓	✓	✓	✓
Mechanismus tvorby profesního self-konceptu	✓	✓	✓	✓
Úroveň profesních kompetencí	✓	✓	✓	✓
Oblasti profesní sebejistoty	✓	✓	✓	✓
Oblasti profesní nejistoty	✓ X	✓ ✓	✓ ✓	X ✓
Konkrétní problematické situace v práci	✓ X	✓ ✓	✓ ✓	X ✓
Konkretizace osobního přístupu	✓	✓	✓	✓
Přístup k výuce	X	✓	✓	✓

Názor na rozdílnost profesních self-konceptů učitelů různých stupňů škol	✓	✓	✓	✓
Specifika u učitelů MŠ	✓	✓	X	X
Specifika u učitelů SŠ	X	✓	✓	✓
Negativní vlivy na profesní self-koncept	X ✓	✓ X	✓ X	X" ✓
Postoj k vlastní profesi	✓	✓	✓	✓

V kategorii **osobní definice profesního self-konceptu** se účastníci se většinou ve svých výpovědích shodli na výroku sebepojetí, zástupkyně učitelů MŠ uvedla i termín sebeuvědomění, což je považováno za slovo podřazené termínu sebepojetí. U zástupců každého z analyzovaných stupňů škol se ale vyskytovala i neznalost termínu self-koncept.

V kategorii **obsah profesního self-konceptu** se učitelé všech stupňů shodli na tématu náhledu na sebe v roli učitele. Učitelé MŠ, 1. stupně ZŠ a 2. stupně ZŠ se obsahově shodli na definici „soubor vlastních vědomostí a znalostí“. Pouze u učitelů 2. stupně ZŠ se navíc objevil názor ohledně cenění si své profese.

V kategorii **kompetence učitele z hlediska profesního self-konceptu** se ve výpovědích všech účastníků vyskytoval názor, že důležitou kompetencí je vzdělávání žáků. Sebereflexe, jako hlavní kompetence učitele se vyskytovala pouze ve výpovědi zastupující MŠ. Učitelé MŠ a SŠ navíc uváděli výchovu dětí.

V kategorii **zdroje profesního self-konceptu** ve výpovědích všech účastníků byly zmiňovány praxe, zkušenosti a kolegové. Učitelé MŠ a SŠ uváděli studium. Pouze v kategorii učitelů MŠ se navíc vyskytoval faktor mateřství. Účastníci zastupující učitele MŠ a 1. stupně ZŠ oproti jiným kategoriím uváděli navíc jako faktor spolupráci s rodiči. Kategorie učitelů MŠ, 1. stupně ZŠ a SŠ uváděli školení.

V kategorii **konkretizace zdrojů profesního self-konceptu** se ve výpovědích všech účastníků objevovaly výpovědi ohledně zkušeností s učiteli z pohledu žáka, se kterými

se setkali během svých studií ať už v raném věku, či během vysoké školy. U učitelů všech stupňů škol se také objevovaly výpovědi, které potvrzovaly utváření profesního self-konceptu prostřednictvím zpětné vazby žáků. Zejména pro učitele MŠ a 1. stupně ZŠ je významným faktorem také zpětná vazba rodičů. Učitelé SŠ uváděli prostředí, kterým se obklopují, učitelé MŠ zmiňovali vlastní děti a kategorie učitelů 2. stupně ZŠ zkušenost z jiné profese s dětmi.

V kategorii **mechanismus tvorby profesního self-konceptu** se všichni shodovali v tématu pocitu úspěchu a uváděli ovlivnění jinými učiteli. Učitelé MŠ oproti jiným kategoriím uváděli zamýšlení se nad sebou, kvůli názoru okolí. Učitelé MŠ, 1. stupně ZŠ a SŠ uvedli, že mechanismem tvorby jejich profesního self-konceptu je vlastní podněcování se k rozvoji.

V kategorii **úroveň profesních kompetencí** se výpovědi ve všech kategoriích participantů shodovaly v postojích ohledně úrovně svých profesních kompetencí. Každý z nich uvedl, že u nich existují jistoty i pochybnosti ve výkonu svého povolání.

V kategorii **oblast profesní sebejistoty** u všech učitelů se objevovala „jistota v oblastech, se kterými mají zkušenost, v komunikaci s žáky a v přizpůsobení se situacím“. Pouze u učitelů MŠ objevovala schopnost improvizace, jistota v práci s dětmi se zdravotním znevýhodněním a schopnost diagnostikování žáků. MŠ a 1. stupeň ZŠ uváděl jistotu v přípravě zábavné výuky. V kategorii SŠ se objevila schopnost podněcovat žáky k přemýšlení o svém budoucím Já a kritickému myšlení.

V kategorii **oblast profesní nejistoty** byly nejprobíranější oblastí obavy z komunikace s rodiči, kdy se tento výrok neobjevil pouze v kategorii učitelů SŠ. Dále se v kategoriích učitelů MŠ, 1. a 2. stupně ZŠ jednalo o nejistotu ve zvládnání kritických situací. V kategorii MŠ se objevily potíže s ovládnáním vlastních emocí. Učitelé 1. a 2. stupně ZŠ uváděli nejistotu v oblasti inkluze. Učitelé 1. a 2. stupně ZŠ a SŠ se shodli na tématu nejistot v řešení nových situací. U učitelů se SŠ se objevila nejistota v psychologickém přístupu.

V kategorii **konkrétní problematické situace v práci** všichni participanté všech kategorií kromě učitelů SŠ uváděli téma nespolupráce rodičů. Ve všech kategoriích kromě MŠ učitelé uváděli neochotu žáků k učení. Učitelé 1. a 2. stupně ZŠ uvedli setkání s agresivním žákem.

V kategorii **konkretizace osobního přístupu** zástupci všech kategorií učitelů uváděli jako klíčový empatický a individuální přístup.

V kategorii **přístup k výuce** participanti, kteří působí na 1. a 2. stupních ZŠ a SŠ uváděli jako prostředek k dosažení kvalitní výuky stanovování pravidel. Participanti z MŠ a 1. stupně ZŠ převážně kladli důraz na tvořivost při přípravě výuky. Pro participanty ze SŠ bylo oproti jiným kategoriím důležité aplikování teoretických znalostí studentů do praxe.

V kategorii **názor na rozdílnost profesních self-konceptů učitelů různých stupňů škol** se u všech kategorií učitelů v prvních reakcích objevoval souhlasný názor o odlišných profesních self-konceptech učitelů různých stupňů. Zároveň učitelé MŠ a 1. stupně ZŠ a SŠ v závěru své výpovědi připouštěli, že nelze jasně určit odlišnost či podobnost profesních self-konceptů. V kategorii 1. a 2. stupně ZŠ udávali, že faktorem rozdílných profesních self-konceptů je odlišný přístup k žákům. V kategorii SŠ je udáván názor, že při charakteristice profesního self-konceptu je nutné brát v potaz osobnost učitele, ne jeho pracovní náplň.

V kategorii **specifika u učitelů mateřských škol** se učitelé MŠ a 1. stupně ZŠ shodují v názorech, které označují náročnost povolání učitelů MŠ. Učitelé MŠ o sobě uvádějí zejména riziko podhodnocování učitelů MŠ a nedostatečný prostor pro rozvoj učitelů MŠ. V kategorii 1. stupně ZŠ zmiňovali navíc vysokou míru odpovědnosti u učitelů MŠ. V kategorii učitelů 2. stupně ZŠ vyzdvihovali specifický psychologický přístup k dětem u učitelů MŠ. Oproti MŠ kategorie učitelů SŠ předpokládá možnost vysoké míry rozvoje u učitelů MŠ, v rámci profesního self-konceptu.

V kategorii **specifika u učitelů středních škol** učitelé 1. a 2. stupně ZŠ a učitelé SŠ spatřují u učitelů SŠ změnu přístupu k žákům u učitelů SŠ, z důvodu nárůstu samostatnosti. V kategorii MŠ zmiňují možnosti profesního rozvoje u učitelů SŠ ve volných chvílích mezi vyučováním. Kategorie učitelů 2. stupně ZŠ vnímá změnu komunikace se žáky u učitelů SŠ. Kategorie učitelů SŠ zmiňuje kontakt se širokou věkovou kategorií žáků u učitelů SŠ, z důvodu provozu nižších a vyšších gymnázií.

V kategorii **negativní vlivy na profesní self-koncept** se participanti z MŠ a SŠ shodují, že negativní vliv na jejich profesní self-koncept má podhodnocování pedagogické profese společností. Učitelé 1. a 2. stupně ZŠ uvádějí situace s pocitem nedostatku kompetence.

V kategorii **postoj k vlastní profesi** se učitelé všech kategorií shodují v tématu pozitivního vztahu k profesi. Zástupci kategorií učitelů MŠ a 1. stupně ZŠ uvádějí pocit naplnění ze své profese. V kategorii 2. stupně ZŠ a SŠ vyzdvihují prioritu naplnění obsahové stránky vzdělávání.

5.5 OBLASTI VÝZNAMOVÝCH SHOD A ROZDÍLŮ

Tato podkapitola obsahuje podrobný popis oblastí významových shod a rozdílů ve výpovědích všech kategorií učitelů včetně grafického znázornění. Grafické znázornění je řešeno formou Vennova diagramu vlastní konstrukce, se čtyřmi množinami kategorií učitelů, tedy učitelé MŠ, učitelé 1. stupně ZŠ, učitelé 2. stupně ZŠ a učitelé SŠ.

Učitelé všech kategorií se shodovali v následujících tématech: sebepojetí; neznalost termínu self-koncept; náhled na sebe v roli učitele; vzdělávání žáků; praxe, zkušenosti a kolegové; zkušenosti s učiteli z pohledu žáka; zpětná vazba žáků; pocit úspěchu; existence jistoty i pochybností; jistota v oblastech, se kterými mají zkušenost, v komunikaci s žáky a v přizpůsobení se situacím; empatický a individuální přístup; ovlivnění jinými učiteli; souhlasný názor o odlišných profesních self-konceptech učitelů různých stupňů a pozitivní vztah k profesi.

Pouze učitelé z kategorií MŠ, 1. stupně ZŠ a 2. stupně ZŠ se shodovali v následujících tématech: soubor vlastních vědomostí a znalostí; obavy z komunikace s rodiči; nejistota ve zvládnutí kritických situací a nespolupráce rodičů.

Pouze učitelé z kategorií 1. stupně ZŠ, 2. stupně ZŠ a SŠ se shodovali v následujících tématech: nejistota v řešení nových situací; neochota žáků k učení; stanovování pravidel a domnívání se o změně přístupu k žákům u učitelů SŠ.

Pouze učitelé z kategorií MŠ, 1. stupně ZŠ a SŠ se shodovali v následujících tématech: školení, vlastním podněcováním se a názor, že nelze jasně určit odlišnost či podobnost profesních self-konceptů.

Pouze učitelé z kategorií MŠ a 1. stupně ZŠ se shodovali v následujících tématech: zpětná vazba rodičů žáků; jistota v přípravě zábavné výuky; tvořivost při přípravě výuky; domnívání se o náročnosti povolání učitelů MŠ a pocit naplnění ze své profese.

Pouze učitelé z kategorií 1. stupně ZŠ a 2. stupně ZŠ se shodovali v následujících tématech: nejistota v oblasti inkluze; setkání s agresivním žákem; faktorem rozdílných profesních self-konceptů je odlišný přístup k žákům a situace s pocitem nedostatku kompetence.

Pouze učitelé z kategorií 2. stupně ZŠ a SŠ se shodovali v tomto tématu: prioritou je naplnění obsahové stránky vzdělávání.

Pouze učitelé z kategorií MŠ a SŠ se shodovali v následujících tématech: výchova dětí; studium a podhodnocování pedagogické profese společností.

Pouze učitelé z kategorií 1. stupně ZŠ a SŠ se shodovali v tomto tématu: vlastní podněcování se k rozvoji.

Témata, která zmiňovali pouze učitelé MŠ, jsou následující: mateřství; vlastní děti; sebereflexe jako hlavní kompetence učitele; schopnost improvizace jistota v práci s dětmi se zdravotním znevýhodněním; schopnost diagnostikování žáků; potíže s ovládním vlastních emocí; riziko podhodnocování se u učitelů MŠ; nedostatečný prostor pro rozvoj učitelů MŠ a domnívání se o možnostech profesního rozvoje u učitelů SŠ.

Témata, která zmiňovali pouze učitelé 1. stupně ZŠ, jsou následující: spolupráce s rodiči a domnívání se o vysoké míře odpovědnosti u učitelů MŠ.

Témata, která zmiňovali pouze učitelé 2. stupně ZŠ, jsou následující: cenění si své profese; zkušenost z jiné profese s dětmi; domnívání se o specifickém psychologickém přístupu k dětem u učitelů MŠ a domnívání se o změně komunikace se žáky u učitelů SŠ.

Témata, která zmiňovali pouze učitelé SŠ, jsou následující: schopnost podněcovat žáky k přemýšlení o svém budoucím Já a kritickému myšlení; domnívání se o možnosti vysoké míry rozvoje u učitelů MŠ; aplikování teoretických znalostí studentů do praxe; nejistota v psychologickém přístupu; při charakteristice profesního self-konceptu je nutné brát v potaz osobnost učitele, ne jeho pracovní náplň; prostředí a kontakt se širokou věkovou kategorií žáků u učitelů SŠ.

Nevyskytovala se témata, ve kterých by se shodovali pouze učitelé z kategorií MŠ, 2. stupně ZŠ a SŠ. Zároveň se nevyskytovala témata, ve kterých by se shodovali pouze učitelé z kategorií MŠ a 2. stupně ZŠ.

Graf 1: Vennův diagram oblastí významových shod a rozdílů ve výpovědích učitelů

<p>mateřství; vlastní děti; sebereflexe jako hlavní kompetence učitele; schopnost improvizace;</p> <p>jistota v práci s dětmi se zdravotním znevýhodněním; schopnost diagnostikování žáků; potíže s ovládním vlastních emocí</p>		UČITELÉ MŠ			
<p>riziko podhodnocování se u učitelů MŠ; nedostatečný prostor pro rozvoj učitelů MŠ; domníváni se o možnostech profesního rozvoje u učitelů SŠ;</p>	<p>zpětná vazba rodičů žáků; jistota v přípravě zábavné výuky; tvořivost při přípravě výuky; domníváni se o náročnosti povolání učitelů MŠ; pocit naplnění ze své profese</p>	<p>spolupráce s rodiči; domníváni se o vysoké míře odpovědnosti u učitelů MŠ</p>	UČITELÉ 1. STUPNĚ ZŠ		
	<p>soubor vlastních vědomostí a znalostí; obavy z komunikace s rodiči; nejistota ve zvládní kritických situací; nespolečné spolupráce rodičů</p>	<p>nejistota v oblasti inkluze; setkání s agresivním žákem; faktorem rozdílných profesních self-konceptů je odlišný přístup k žákům; situace s pocitem nedostatku kompetence</p>	<p>cenění si své profese; zkušenost z jiné profese s dětmi; domníváni se o specifickém psychologickém přístupu k dětem u učitelů MŠ; domníváni se o změně komunikace se žáky u učitelů SŠ</p>	UČITELÉ 2. STUPNĚ ZŠ	
	<p>sebepojetí; neznalost termínu self-koncept; náhled na sebe v roli učitele; vzdělávání žáků; praxe, zkušenosti a kolegové; zkušenosti s učitelí z pohledu žáka; zpětná vazba žáků; pocit úspěchu; existence jistoty i pochybností; jistota v oblastech, se kterými mají zkušenost, v komunikaci s žáky a v přizpůsobení se situacím; ovlivnění jinými učiteli; empatický a individuální přístup; souhlasný názor o odlišných profesních self-konceptech učitelů různých stupňů; pozitivní vztah k profesi</p>	<p>nejistota v řešení nových situací; neochota žáků k učení; stanovování pravidel; domníváni se o změně přístupu k žákům u učitelů SŠ</p>	<p>prioritou je naplnění obsahové stránky vzdělávání</p>	UČITELÉ SŠ	
<p>výchova dětí; studium; podhodnocování pedagogické profese společností; zamýšlení se nad sebou, kvůli názoru okolí</p>	<p>školení; názor, že nelze jasně určit odlišnost či podobnost profesních self-konceptů</p>	<p>vlastní podněcování se k rozvoji</p>	<p>při charakteristice profesního self-konceptu je nutné brát v potaz osobnost učitele, ne jeho pracovní náplň; prostředí;</p>	<p>schopnost podněcovat žáky k přemýšlení o svém budoucím Já a kritickému myšlení; domníváni se o možnosti vysoké míry rozvoje u učitelů MŠ; aplikování teoretických znalostí studentů do praxe; nejistota v psychologickém přístupu;</p> <p>kontakt se širokou věkovou kategorií žáků u učitelů SŠ</p>	

Výsledky otevřeného kódování přinesly poznatky, obsahující vnímání, názory a faktory ovlivňující profesní self-koncept učitelů všech stupňů škol. Výsledky dále posloužily k podrobné analýze, která prokázaly výskyt tematických oblastí, v nichž se učitelé jednotlivých stupňů shodují, či naopak rozcházejí.

6 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY A ODBORNÁ POLEMKA

V úvodu praktické části byly položeny následující výzkumné otázky, které po uskutečnění rozhovorů a jejich analýze lze zodpovědět.

Výzkumné otázky a jejich odpovědi

1) Jak učitelé nakládají s pojmem profesní self-koncept?

Z výpovědí zástupců všech kategorií učitelů je zřejmé, že termín profesního self-konceptu obecně vnímají jako určitý druh sebepojetí či sebeuvědomění. Také ho definují jako koncepci sebe sama. Učitelé ze všech kategorií stupňů škol ve svých výpovědích zároveň uvedli, že se s tímto termínem ještě nesetkali a je pro ně cizí. Více se ztotožňovali s užíváním české verze, a tou je profesní sebepojetí. Mezi jednotlivými kategoriemi učitelů se ve výpovědích neobjevovaly žádné zásadní významové rozdíly.

2) Co pro ně profesní self-koncept znamená?

Dotazovaní učitelé všech kategorií se ve svých výpovědích obecně shodli, že profesní self-koncept pro ně znamená to, jak se jako učitelé ve své roli vnímají a cítí, jak zhodnocují úroveň svých schopností a znalostí, co mohou ve svém přístupu zlepšovat a co vykonávání učitelské profese obnáší. Učitelé z kategorií MŠ, 1. stupně ZŠ a 2. stupně ZŠ také mimo jiné uváděli, že profesní self-koncept je pro ně souborem vlastních vědomostí a znalostí. Zároveň se u zástupce učitelů 2. stupně ZŠ vyskytl názor, že pod profesním self-konceptem spatřuje také cenění si své profese. Obecně lze říci, že někteří učitelé vnímají profesní self-koncept spíše jako přístup k vykonávání profese, který vychází z osobnosti učitele, jiní pod ním spatřují spíše obsahovou náplň tohoto povolání. Závěrem lze říci, že mezi jednotlivými kategoriemi učitelů se ve výpovědích neobjevovaly žádné zásadní významové rozdíly.

3) Jak učitelé vlastní profesní self-koncept popisují?

Učitelé všech kategorií o sobě v rámci svého profesního self-konceptu uváděli, jakými učiteli jsou a co je v tomto směru ovlivnilo, pozitivní vztah ke své profesi, ve kterých

oblastech si v rámci své profese připadají kompetentní a zároveň, v jakých situacích pociťují nejistotu. Všechny kategorie škol se shodly, že jim záleží na jejich individuálním a empatickém přístupu ke svým žákům. Učitelé MŠ a 1. stupně ZŠ v rámci přístupu k výuce kladli převážně důraz na tvořivost při přípravě výuky, učitelé 2. stupně ZŠ a SŠ se shodovali prioritách naplnění obsahové stránky vzdělávání. Učitelé 1. stupně ZŠ a SŠ uváděli, že se sami podněcují v rámci rozvoje vlastního profesního self-konceptu, a to prostřednictvím školení či různých seminářů, které si v rámci vlastní iniciativy vyhledávají. Učitelé MŠ u sebe sledávají nedostatečný prostor pro rozvoj vlastního profesního self-konceptu.

4) Kde učitelé spatřují zdroje svého profesního self-konceptu?

Učitelé všech kategorií se jasně shodují v názorech, že za zdroje svého profesního self-konceptu považují různé zkušenosti a prožitky. Shodují se, že značný vliv na současnou podobu jejich profesního self-konceptu měly praxe, když nastoupili do zaměstnání a současný vliv na ně mají spolupracovníci. Všechny kategorie dále uváděli zkušenosti s vlastními učiteli, s nimiž se setkali už jako žáci ve svém raném dětství. Učitelé MŠ a SŠ také oproti jiným kategoriím uváděli, že významný vliv na jejich profesní self-koncept mělo již studium pedagogického oboru. Kategorie SŠ spatřovala navíc jako významný vliv prostředí, které učitele obklopuje. Pouze kategorie MŠ zmiňovala také mateřství a zkušenost s vlastními dětmi. Učitelé MŠ, 1. stupně ZŠ a SŠ navíc uváděli jako zdroj jejich profesního self-konceptu informace získané prostřednictvím školení. Všechny kategorie se shodují, že významný vliv na jejich profesní self-koncept má zpětná vazba žáků. Kategorie MŠ a 1. stupně ZŠ navíc uvádí i zpětnou vazbu rodičů žáků. U kategorie učitelů 2. stupně ZŠ se konkrétně jednalo i o zkušenosti z jiné profese, ve které pracovali s dětmi.

5) Jaký je dosavadní proces utváření profesního self-konceptu učitelů?

Učitelé všech kategorií jako procesy utváření jejich profesního self-konceptu uváděli ovlivnění určitými zkušenostmi, které je nutily přemýšlet nad tím, jakým způsobem budou pedagogickou profesí vykonávat, a čemu se naopak chtějí ve výkonu své profese vyhnout. Popisovali, jak uvažují nad tím, zda v plnění své učitelské role postupují správným směrem,

nebo zda je pro uskutečnění kvalitní výchovy a vzdělávání potřeba dosavadní přístup změnit. Dále uváděli, že k formování jejich profesního self-konceptu přispěli i samotní žáci, jež učitelé dávali svými postoji zpětnou vazbu k vedení výuky či osobnímu přístupu. Učitelé MŠ a SŠ se z vlastních zkušeností shodují, že negativní vliv na utváření jejich profesního self-konceptu měl faktor, jak společnost přistupuje k pedagogickým profesím. U učitelů 1. a 2. stupně se ve výpovědích neobjevil žádný zásadní významový rozdíl, oproti jiným kategoriím učitelů.

6) Jak učitelé zhodnocují úroveň vlastních profesních kompetencí?

Z výpovědí všech učitelů bylo zřejmé, že u nich existují oblasti, v nichž jsou si při výkonu své profese naprosto jisti, ale také oblasti, ve kterých u sebe spatřují projevy nedostatečné profesionality. Nejčastěji učitelé uváděli jistotu v oblastech, se kterými již mají nějaké zkušenosti, což zahrnovalo zejména jednání v opakujících se situacích, které v minulosti již úspěšně vyřešili. Pouze u učitelů se MŠ objevovala schopnost improvizace, jistota v práci s dětmi se zdravotním znevýhodněním a schopnost diagnostikování žáků. Učitelé MŠ a 1. stupeň ZŠ navíc uváděli jistotu v přípravě zábavné výuky. V kategorii SŠ vyzdvihovali schopnost podněcovat žáky k přemýšlení o svém budoucím Já a ke kritickému myšlení a zkušenosti s jednáním se širokou věkovou kategorií žáků, z důvodu výuky na nižších a vyšších gymnáziích. Naopak v rámci nejistot v dostatečném množství profesních kompetencí bylo nejprobíranější oblastí obavy z komunikace s rodiči, kdy se tento výrok neobjevil pouze v kategorii učitelů SŠ. Dále se v kategoriích učitelů MŠ, 1. a 2. stupně ZŠ jednalo o nejistotu ve zvládnutí kritických situací. V kategorii MŠ se objevily potíže s ovládnutím vlastních emocí. Učitelé 1. a 2. stupně ZŠ uváděli nejistotu v oblasti inkluze a také uvedli, že se necítí jisti v situacích, kdy v rámci spolupráce vyučují předměty, které nemají aprobované, jelikož v nich nemají dostatečné znalosti. Učitelé 1. a 2. stupně ZŠ a SŠ se shodli na tématu nejistot v řešení nových situací. U učitelů se SŠ se objevila nejistota v psychologickém přístupu.

7) Existují podle učitelů rozdíly mezi profesními self-koncepty učitelů, působících na jednotlivých stupních škol?

V prvotních reakcích se téměř všichni učitelé shodli v názoru, že profesní self-koncepty učitelů různých stupňů škol se liší. Zároveň učitelé MŠ, 1. stupně ZŠ a SŠ v závěru své výpovědi připouštěli, že nelze jasně určit odlišnost či podobnost profesních self-konceptů. V kategorii 1. a 2. stupně ZŠ udávali, že faktorem rozdílných profesních self-konceptů je odlišný přístup k žákům. V kategorii SŠ je udáván názor, že při charakteristice profesního self-konceptu je nutné brát v potaz osobnost učitele, ne jeho pracovní náplň.

Ve výpovědích ohledně specifík profesního self-konceptu různých stupňů škol, se objevila tako fakta: V kategorii MŠ zmiňují možnosti profesního rozvoje u učitelů ZŠ a SŠ ve volných chvílích mezi vyučováním a kategorie učitelů 2. stupně ZŠ vnímá změnu komunikace se žáky u učitelů SŠ. Učitelé MŠ a 1. stupně ZŠ shodují v názorech, které označují náročnost povolání učitelů MŠ. Učitelé MŠ u své profese uvádějí nedostatečný prostor pro rozvoj. V kategorii 1. stupně ZŠ zmiňovali navíc vysokou míru odpovědnosti u učitelů MŠ. V kategorii učitelů 2. stupně ZŠ vyzdvihovali specifický psychologický přístup k dětem u učitelů MŠ. Oproti MŠ kategorie učitelů SŠ předpokládá možnost vysoké míry rozvoje u učitelů MŠ, v rámci profesního self-konceptu.

Srovnání se zahraničními studii

Analyzované zahraniční studie se věnovaly tématu profesního self-konceptu, z nichž nejvíce podobných znaků z hlediska stanovených cílů vykazuje studie Strniši a Juriševič (2018), jež se zabývala sebepojetím speciálních pedagogů, jejich názorem na profesní rozvoj a pocity kompetence v jednotlivých oblastech speciální pedagogiky. Zásadním rozdílem je, že studie Strniši a Juriševič se danými cíli zabývala jen u speciálních pedagogů, přičemž výzkum této práce zkoumal profesní self-koncept u učitelů mateřských škol, prvního stupně základních škol, druhého stupně základních škol a středních škol. V oblasti výzkumného designu a použitých metod šetření studie Strniši a Juričevič užila kombinaci kvalitativního a kvantitativního designu a zpracovávala získané informace prostřednictvím metodologie kombinovaného dotazníkového šetření, oproti tomu tato studie užila pouze kvalitativní design s využitím polostrukturovaného rozhovoru.

Cíle studie z této práce se také shodují v některých bodech v cílech studie Zlatkoviće et al. (2012), který také zkoumal sebepojetí hodnocení vlastní úspěšnosti učitelů při výkonu

učitelské role. Obě tyto studie se zaměřují na zjištěných významných rozdílů v aspektech profesního sebepojetí s ohledem na vzdělávací prostředí, ve kterém působí. Studie Zlatkoviće et al. zkoumala výsledky pouze u učitelů prvního a druhého stupně základních škol a u učitelů středních škol, oproti tomu studie této práce zkoumá výsledky i u učitelů mateřských škol. Zlatković et al. jako výzkumný design zvolili kvantitativní, studie této práce kvalitativní.

Studie Chena et al (2023) a Lia et al. (2022) se komplexně zabývali proměnami profesní identity v průběhu času, což vykazuje podobnost s jednou z výzkumných otázek této práce, a to zkoumání dosavadního procesu utváření profesního self-konceptu učitelů. Studie Chena et al. a Lia et al. se této problematice ale věnují podrobněji a pro svůj výzkum využili longitudinální studii.

Paulick et al. (2016) ve své studii také zkoumali učitelské sebepojetí, ale zaměřili se na akademické sebepojetí učitelů před nástupem do zaměstnání s ohledem na tři oblasti profesních znalostí. Pro svůj výzkum využili odlišný výzkumný design, a to kvantitativní.

Alagözlü (2016) se ve své studii také zaměřoval na vnímání vlastních učitelských schopností, ale svou studii specificky zaměřil na pregraduální učitele angličtiny jako cizího jazyka v tureckém kontextu s využitím kvantitativního designu.

Hanna et al. (2020) se svou studií shoduje v tématu rozvoje profesní identity, čímž se také studie v této práci zabývá. Studie Hanny et al. se ale primárně zaměřovala na testování nástroje pro pochopení profesního rozvoje studentů učitelství pro první stupeň ZŠ. Oproti tomu ve studii této práce byl stanoven jako výzkumný vzorek také učitelé mateřských škol, druhého stupně základních škol a středních škol. Hanna et al. využili jako výzkumný design kombinaci kvalitativního a kvantitativního designu šetření.

Studie (Zhu et al., 2018; De Caroli a Sagone, 2012; Friedman a Farber, 1992) se kromě aspektů profesního sebepojetí primárně věnují vztahu profesního self-konceptu a syndromu vyhoření, což studie této práce nezkoumala. De Caroli a Sagone ve své studii zkoumaly vzorek učitelů druhých stupňů základních škol a středních škol, Friedman a Farber se zaměřili na učitele základních škol. De Caroli a Sagone využily kvalitativní design šetření, což se shoduje s designem šetření v této práci. Zhu et al. a Friedman a Farber ve svých studiích využily kvantitativní design.

ZÁVĚR

Cílem výzkumné části diplomové práce bylo zmapovat subjektivní náhled na profesní self-koncept u učitelů mateřských, prvních a druhých stupňů základních a středních škol a identifikovat mezi nimi významové rozdíly. Byly stanoveny výzkumné otázky, které zjišťovaly, jakým způsobem učitelé nakládají s pojem profesní self-koncept, co pro ně znamená, jak vlastní profesní self-koncept popisují, kde spatřují jeho zdroje, jaký je dosavadní proces utváření profesního self-konceptu učitelů, jak učitelé zhodnocují úroveň vlastních profesních kompetencí a jaké jsou názory na existenci rozdílů mezi profesními self-koncepty učitelů, působících na jednotlivých stupních škol.

Pro realizaci výzkumného šetření byl zvolen kvalitativní design. Sběr dat byl uskutečněn metodou polostrukturovaného rozhovoru. Analyzováním rozhovorů pomocí metody otevřeného kódování bylo vygenerováno 23 kategorií, které zahrnovaly výroky, vyskytující se v rozhovorech. Následně bylo u těchto kategorií zkoumáno, které skupiny učitelů se k daným kategoriím vyjádřily. Kategorie obsahující vyjádření všech zkoumaných skupin učitelů, byly dále porovnávány z hlediska významových shod a rozdílů výpovědí jednotlivých skupin.

Výsledky výzkumu ukázaly, že učitelé si pod pojmem profesní self-koncept představují sebepojetí, konkrétně jakým způsobem se jedinec vnímá v roli učitele. Pro některé učitele byl termín self-koncept cizí a upřednostňovali pojem sebepojetí. Jako zdroje profesního self-konceptu byly uváděny především zkušenosti a prožitky. V rámci pojetí vlastního profesního self-konceptu uváděli, jakými jsou učiteli a zmiňovali existenci vlastních silných a slabých stránek, v rámci zvládnání své učitelské role. Oblasti, ve kterých si většina učitelů připadala kompetentní, zahrnovaly vytváření kvalitního učebního prostředí, výuku aprobovaných předmětů, přístup k žákům či řešení opakujících se situací. Naopak častou oblastí profesní nejistoty byla komunikace s rodiči žáků a setkání se s krizovou situací. V prvotních názorech se téměř všichni učitelé shodli na existenci rozdílných profesních self-konceptů u učitelů různých stupňů škol, přičemž jako důvod spatřovali rozdílnou pracovní náplň. V závěru svých výpovědí někteří zhodnotili, že odlišnost profesních self-konceptů nelze jednoznačně určit a někteří vypověděli, že profesní self-koncept se neodvíjí od

pracovní náplně, ale od osobnosti jedince. Na závěr bylo provedeno srovnání výzkumu této diplomové práce s již vzniklými zahraničními studiemi, které se taktéž zabývaly tématem profesního self-konceptu učitelů.

Výsledky tohoto výzkumu mohou být přínosné pro studenty pedagogiky či zájemce o činnost v pedagogickém odvětví a otevírají prostor pro další zkoumání této problematiky.

RESUMÉ

Diplomová práce se věnuje tématu profesního self-konceptu učitelů, kteří v současné době působí na mateřských školách, prvních a druhých stupních základních škol a středních školách v ČR. Část práce je věnována teoretickému vymezení obecného a profesního self-konceptu. Následně jsou uvedeny analyzované zahraniční studie, které se touto problematikou již v minulosti zabývaly. Výzkumná část analyzuje profesní self-koncept současných učitelů metodou otevřeného kódování. Porovnává názory učitelů jednotlivých stupňů škol a přináší odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Závěr výzkumu obsahuje porovnání analyzovaných studií s výsledky této práce.

The thesis is devoted to the topic of professional self-concept of teachers currently teaching in kindergartens, primary and secondary schools and secondary schools in the Czech Republic. Part of the thesis is devoted to the theoretical definition of general and professional self-concept. Subsequently, the analysed foreign studies that have dealt with this issue in the past are presented. The research part analyses the professional self-concept of contemporary teachers using the open coding method. It compares the insights of teachers of different school levels and provides answers to the set research questions. The conclusion of the research includes a comparison of the analyzed studies with the results of this thesis.

SEZNAM LITERATURY

- 1) ALAGÖZLÜ, Nuray, 2016. *Pre-service EFL Teachers: Professional Self-concept: English Teaching Efficacy, Self Reported English Proficiency and Pedagogical Strategies: A Case Study in Turkish Context*. Online. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Č. 232, s. 196-200. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816312770>. [cit. 2024-04-08].
- 2) AYERS, Susan a DE VISSER, Richard, 2015. *Psychologie v medicíně*. Přeložil Helena HARTLOVÁ. *Psyché (Grada)*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5230-3.
- 3) BAČOVÁ, Viera, 2003. *Osobná identita: konštrukcie*. In: HŘEBÍČKOVÁ, Martina, MACEK, Petr, ČERMÁK, Ivo, LOVAŠ, Ladislav, PLICHTOVÁ, Jana et al., 2003. *Agrese, identita, osobnost*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR. ISBN 8086620069. S. 201-214.
- 4) BARTÁK, Jan, 2021. *Osobnostní management*. *Pedagogika (Grada)*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3114-3.
- 5) BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ, 2003. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR. ISBN 8086620050.
- 6) BLATNÝ, Marek, Katarína MILLOVÁ, Filip SMOLÍK, Lenka KOLLEROVÁ, Pavlína JANOŠOVÁ et al., 2016. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3462-3.
- 7) BLATNÝ, Marek, Martina HŘEBÍČKOVÁ, Katarína MILLOVÁ, Alena PLHÁKOVÁ, Pavel ŘÍČAN et al., 2010. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada. *Psyché (Grada)*. ISBN 978-80-247-3434-7.
- 8) BURIÁNEK, Jiří, 2018. *Výzkum longitudinální*. Online. NEŠPOR, Zdeněk R. *Sociologická encyklopedie, Sociologický ústav AV ČR, v.v.i.* Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/V%C3%BDzkum_longitudin%C3%A1ln%C3%AD. [cit. 2024-04-10].
- 9) BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. *Pedagogika (Grada)*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0.

- 10) CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2012. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4033-1.
- 11) DE CAROLI, Maria Elvira a SAGONE, Elisabetta, 2012. *Professional Self Representation and Risk of Burnout in School Teachers*. Online. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Č. 46, s. 5509-5515. Dostupné z: <https://1url.cz/Huxob>. [cit. 2024-04-08].
- 12) DOLEJŠ, Martin, Daniel DOSTÁL, Radko OBEREIGNER, Miroslav OREL a Gabriel KŇAŽEK, 2021. *Dotazník sebepojetí (DOS) : příručka pro praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- 13) DVOŘÁKOVÁ, Markéta, 2022. *Syndrom vyhoření pracovníků v organizaci*. Online, Bakalářská práce. Praha: České vysoké učení technické v Praze. Dostupné z: https://dspace.cvut.cz/bitstream/handle/10467/101383/MU-BP-2022-Dvorakova-Marketa-Syndrom_vyhoreni_pracovniku_v_organizaci.pdf?sequence=1&isAllowed=y. [cit. 2024-04-10].
- 14) ERIKSON, Erik H., 1995. *Osm věků člověka*. Online. Praha: PROPSY, katedra psychologie FF UK. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/1107359/mod_resource/content/1/Erikson_Osm%20v%C4%9Bk%C5%AF.pdf. [cit. 2024-03-08].
- 15) ERIKSON, Erik H., 2022. *Dětství a společnost*. Online. Portál. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=FdD3EAAAQBAJ&newbks=0&printsec=frontcover&pg=PA225&dq=erik+erikson+osm+v%C4%9Bk%C5%AF+%C4%8Dlov%C4%9Bka&hl=cs&source=newbks_fb&redir_esc=y#v=onepage&q=erik%20erikson%20osm%20v%C4%9Bk%C5%AF%20%C4%8Dlov%C4%9Bka&f=false. [cit. 2024-03-01].
- 16) FARKOVÁ, Marie, 2009. *Dospělost a její variabilita*. Psyché (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2480-5.
- 17) Friedman, Issac. A. and Farber, Barry. A., 1992. *Professional Self-Concept as a Predictor of Teacher Burnout*. Online. *The Journal of Educational Research*, Č. 86(1), s. 28–35. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220671.1992.9941824>. [cit. 2024-04-08].

- 18) HANNA, Fadie, OOSTDAM, Ron, SEVERIENS, Sabine E., a ZIJLSTRA, Bonne J. H., 2020. *Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale*. Online. *Studies in Educational Evaluation*. Č. 64. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X19301142>. [cit. 2024-04-09].
- 19) HARTL, Pavel, 2004. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-803-1.
- 20) HELUS, Zdeněk, 2011. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Psyché (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3037-0.
- 21) HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- 22) HEŘMANOVÁ, Vladislava, 2004. *Profesní sebepojetí učitelů*. Acta Universitatis Purkynianae. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 8070446188.
- 23) HOLEČEK, Václav a JIŘINCOVÁ, Božena, 2003. *Posouzení vlivu zážitkově pojaté výuky psychologie na sebepojetí žáků základní škol*. Online. Česká asociace pedagogického výzkumu. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/capv11/2sekce/2_capv_holecek,jirincova.pdf. [cit. 2024-03-12].
- 24) HŘEBÍČKOVÁ, Martina, 2011. *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti: přístupy, diagnostika, uplatnění*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3380-7.
- 25) CHEN, Chen, Ji, Shengkai a JIANG, Juan, 2023. *How does professional identity change over time among Chinese preservice preschool teachers? Evidence from a four-wave longitudinal study*. Online. *Teaching and Teacher Education*. Č. 125. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X23000598>. [cit. 2024-04-09].

- 26) JARGUS, Marek a ŠEDIVÁ, Dana, 2017. *Profesní identita*. Online. Supervize.eu. Dostupné z: https://www.supervize.eu/wp-content/uploads/2017/10/Jargus-%C5%A0ediv%C3%A1_Profesn%C3%AD-identita.pdf. [cit. 2024-03-31].
- 27) JEDLIČKA, Richard, 2017. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Psyché (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0096-5.
- 28) JUKLOVÁ, Kateřina, 2013. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Recenzované monografie. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 9788074352669.
- 29) JURČÍK, Miroslav. *Profesní identita učitele: determinanty a transformace perspektivou kvalitativního výzkumu*, 2020. Online. In: ČERVENKOVÁ, Iva; ROUBALOVÁ, Marcela; HEJLOVÁ, Helena; BAČOVÁ, Veronika; TŮMA, František et al., 2020. *Rozmanitost podpory učení v teorii a výzkumu - Sborník anotací příspěvků XXVIII. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*, 2020. Online. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7599-196-6. S. 81-82. Dostupné z: https://dokumenty.osu.cz/pdf/capv/sbornik_CAPV_Ostrava_Rozmanitost_podpor_y_uceni.pdf. [cit. 2024-03-25].
- 30) KELNAROVÁ, Jarmila a MATĚJKOVÁ, Eva, 2010. *Psychologie: pro studenty zdravotnických oborů*. Sestra (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3270-1.
- 31) KONEČNÁ, Věra, 2010. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 9788021053250.
- 32) KORTHAGEN, Fred, ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana a ŠVAŘÍČEK, Roman, 2014. *Hledání skrytých kvalit: rozhovor s Fredem Korthagenem*. Online. *Studia paedagogica*. Roč. 19, č. 1, s. 125-135. ISSN 18037437. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/SP2014-1-7>. [cit. 2024-03-26].
- 33) KORTHAGEN, Fred; HOBAN, Garry; LABOSKEY, Vicki; AUBUSSON, Peter; PHELAN, Anne et al., 2005. *Personal Links that Shape the Identity of Teacher Educators*. Online. In: *The Missing Links In Teacher Education Design - Developing a Multi-linked Conceptual Framework*. Springer, s. 231-235. Dostupné z: <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/30429/1/13..pdf#page=241>. [cit. 2024-03-31].

- 34) KŘÍŽ, Petr, 2005. *Kdo jsem, jaký jsem: aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí*. Kladno: AISIS. ISBN 8023946692.
- 35) LACINOVÁ, Lenka, Stanislav JEŽEK, Petr MACEK, Carlos ALMENARA, Ondřej BOUŠA et al. 2016. *Cesty do dospělosti: psychologické a sociální charakteristiky dnešních dvacátníků*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8400-1.
- 36) LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. *Vývojová psychologie*. Online. 2., aktualiz. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/vyvojova-psychologie-1682369/>. [cit. 2024-03-06].
- 37) LAZAROVÁ, Bohumíra a JŮVA, Vladimír, 2010. *Učitelé a faktor času: O proměnách pracovního sebepojetí*. Online. *Studia paedagogica*. Roč. 15, č. 2, s. 43-60. Dostupné z: https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18715/14776?fbclid=IwAR2VIOm-5A3SaEgDNHqvUdOjtYnaJPMZabvOom85-xaMz1nvkk6m4bJ1OKY_aem_Aeq9Afa8uUmal-1ZPcoEIYEugYYtXgGt_cnwujiupgoFUD-cy4Vbc_7IS_aL2swfF7G_yODhZtd2ixvu78ugR7RS. [cit. 2024-04-02].
- 38) LI, Bing, LI, Zheng a FU, Mingchen, 2022. *Understanding beginning teachers' professional identity changes through job demands-resources theory*. Online. *Acta Psychologica*. Č. 230. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S000169182200275X>. [cit. 2024-04-09].
- 39) LUKÁŠOVÁ, Hana, 2003. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7042-272-6.
- 40) LUKÁŠOVÁ, Hana; SVATOŠ, Tomáš a MAJERČÍKOVÁ, Jana, 2014. *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a seberozvoje*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 9788074544651.

- 41) METALOVÁ, Luciena, 2021. *Eriksonova teorie osobnosti*. Online. PhDr. Luciena Metalová. Dostupné z: <https://www.psychologie-metalova.cz/clanky/osm-veku-zivota.html>. [citováno 2024-03-01].
- 42) MEZERA, Antonín. *Hollandova teorie profesního vývoje - příručka*. Online. Praha, 2005. Dostupné z: https://www.zsbystrice.cz/images/dokumenty/holland_typology.pdf. [cit. 2024-03-26].
- 43) NAKONEČNÝ, Milan, 2017a. *Ontogeneze*. Online. NEŠPOR, Zdeněk R. Sociologická encyklopedie, Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Ontogeneze>. [cit. 2024-03-11].
- 44) NAKONEČNÝ, Milan, 2017b. *Seberealizace*. Online. NEŠPOR, Zdeněk R. Sociologická encyklopedie, Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Seberealizace>. [cit. 2024-03-13].
- 45) NÜRNBERGER, Elke, 2011. *Jak získat sebedůvěru: klíč k životu podle vlastních představ*. Poradce pro praxi. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3903-8.
- 46) PAULICK, Isabell, GROßSCHEDL, Jörg, HARMS, Ute a MÖLLER, Jens, 2016. *Preservice Teachers' Professional Knowledge and Its Relation to Academic Self-Concept*. Online. Journal of Teacher Education, Č. 67(3), s. 173-182. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487116639263>. [cit. 2024-04-08].
- 47) PAULÍK, Karel, 2017. *Psychologie lidské odolnosti. 2., přepracované a doplněné vydání*. Psyché (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5646-2.
- 48) PÍŠOVÁ, Michaela, 2010. *UČITEL – EXPERT Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků*. Online. Pedagogika. Roč. LX, s. 47-58. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P_2010_3_4_05_U%C4%8Di%20tel_47_58.pdf. [cit. 2024-03-26].
- 49) PRAVDOVÁ, Blanka, 2014. *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Pedagogika v teorii a praxi. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 9788021076044.
- 50) RŮŽIČKOVÁ, Veronika, Iva DOKOUPILOVÁ, Adéla HANÁKOVÁ, Lucie HRBÁČOVÁ, Simona KMENTOVÁ et al., 2018. *Speciální pedagog jako profese*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 9788024454689.

- 51) ŘÍČAN, Pavel, 2010. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.
- 52) SEDLÁČKOVÁ, Daniela, 2009. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2685-4.
- 53) SLEZÁČKOVÁ, Alena, 2012. *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Psyché (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3507-8.
- 54) SOBOTKA, Milan, 2018. *Sebevědomí*. Online. NEŠPOR, Zdeněk R. Sociologická encyklopedie, Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Sebev%C4%9Bdom%C3%AD>. [cit. 2024-03-13].
- 55) STRNIŠA, Tanja a JURISJEVIČ, Mojca, 2018. *Professional self-concept development of special education teachers*. Online. Didactica Slovenica, Pedagogoska Obzorja. Č. 33. s. 116-130. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/331272429_Professional_self-concept_development_of_special_education_teachers. [cit. 2024-04-08].
- 56) ŠVARÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Online. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/627031/mod_folder/content/0/SVARICEK_ROMAN_SEDOVA_KLARA--1.pdf?forcedownload=1. https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/1145127/mod_resource/content/0/Anal%C3%BDza%20kvalitativn%C3%ADch%20dat_%C5%A0va%C5%99%C3%AD%C4%8Dek-%C5%A0e%C4%8Fov%C3%A11.pdf. [cit. 2024-04-16].
- 57) ŠVARÍČEK, Roman, 2009. *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta*. Online, dizertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/f128u/SVARICEK_Narativni_a_socialni_konstrukce_profesni.pdf. [cit. 2024-03-31].
- 58) TURNER, Sherri a LAPAN, Richard, 2005. *Promoting Career Development and Aspirations in School-Age Youth*. Online. In: BROWN, Steven, LENT, Robert, SAVICKAS, Mark, GOTTFREDSON, Linda, ROJEWSKI, Jay at al., 2005. *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*. New Jersey:

- John Wiley, s. 417-440. Dostupné z:
<http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/21834/1/96.Pdf>. [cit. 2024-03-25].
- 59) VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ, 2021. *Vývojová psychologie Dětství a dospívání*. Online. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Karolinum. Dostupné z:
<https://www.bookport.cz/e-kniha/vyvojova-psychologie-1611873>. [cit. 2024-01-15].
- 60) VÁGNEROVÁ, Marie, 2016. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-32681.
- 61) VYMĚTAL, Jan, 2003. *Lékařská psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-740-x.
- 62) WEDLICOVÁ, Iva, 2008. *Sebepojetí dospívajících a způsob výchovy v rodině*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Acta Universitatis Purkynianae. ISBN 9788074140969.
- 63) ZHU, Mingjing; LIU, Qian; FU, Yao; YANG, Tianan; ZHANG, Xingli et al., 2018. *The relationship between teacher self-concept, teacher efficacy and burnout*. Online. Teachers and teaching: theory and practise. Roč. 2018, č. 24, s. 788-801. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2018.1483913>. [cit. 2024-04-08].
- 64) ZLATKOVIĆ, Blagica; STOJILJKOVIĆ, Snežana; DGIJIĆ, Gordana a TODOROVIĆ, Jelisaveta, 2012. *Self-concept and teachers professional roles*. Online. Procedia - Social and Behavioral Sciences. Č. 69, s. 377-384. Dostupné z:
<https://1url.cz/muxos>. [cit. 2024-04-08].

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Tabulka 1: Výskyt kategorií u učitelů různých stupňů škol.....	80
Tabulka 2: Významová shoda ve výpovědích	82
Graf 1: Vennův diagram oblastí významových shod a rozdílů ve výpovědích učitelů	88