

REFLEXE PROBLEMATIKY ZKOUMÁNÍ IDENTITY UČITELE¹

Josef Lukas

Katedra psychologie FSS MU v Brně

Roman Švaříček

Ústav pedagogických věd FF MU v Brně

Abstrakt: Příspěvek je věnován analýze problematiky zkoumání identity učitele, která může být nahlížena více z pohledu pedagogického či může být popisována více z hlediska poznatků sociální a vývojové psychologie. V souladu se současnými trendy v sociálně vědních oborech se v příspěvku pokoušíme nabídnout ucelenější pojetí identity učitele, přičemž se snažíme zohlednit především současný stav psychologicky zaměřených výzkumů a teoretických pojednání, týkajících se učitelovy identity. Zároveň se pokoušíme brát v potaz i sociologicky orientovaný pohled na učitelovu identitu (např. vliv učitelovy pedagogické práce na formování jeho identity).

Klíčová slova: identita, role, identita učitele, sociálně-psychologické výzkumy, životní příběh, začínající učitel, učitel expert

Úvod

V posledních letech se jednou z důležitých oblastí při zkoumání učitelů jeví ta teoretická a empirická pojednání, zaměřená na **identitu učitele**, jakožto jednu z možných identit jedince, jehož povoláním je učitel. Výzkumy, věnované profesní identitě učitele bychom mohli situovat na rozhraní mezi pedagogické a psychologické přístupy k vývoji učitele. Vývoj učitele tak může být chápán jako vývoj jeho identity v průběhu kariéry, přičemž pojem identita primárně vychází z psychologického pohledu na vývoj jedinců – jde o utváření jejich adekvátního pojmání sebe sama jakožto učitelů. V našem příspěvku se pokusíme shrnout různá hlediska, na základě nichž lze na pojem *identita* nahlížet, jak jej můžeme v různých souvislostech chápat – hlavní přitom pro nás bude jeho spojení s profesí učitele.

¹ Příspěvek byl prezentován na XV. konferenci ČAPV s mezinárodní účastí (*Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu*), České Budějovice, 12. - 14. 9. 2007.

1. Sociálně psychologická a sociologická pojetí identity

Z hlediska sociální psychologie lze za stěžejní považovat dva postuláty:

1) žádný člověk nemá pouze *jednu identitu*, avšak existuje jich velké množství

2) jedinec vnímá svoje různé identity na základě dvou dimenzí:

- *sociální*, odvozené od jeho členství v různých sociálních skupinách
- *osobní*, založené na specifických psychologických charakteristikách, které jedince prostřednictvím jeho vlastního osobitého vnímání odlišují od ostatních lidí (srov. Howard, 2000).

Pak lze uvažovat i o širším a užším rámci zkoumání identity učitele, kdy užší pojetí zohledňuje především jeho sociální identitu (odrážející pojetí *role učitele*) a širší pak bere v potaz i konsekvence osobní identity učitele. Osobní identita odkazuje k významům připsaných sobě jedincem, přičemž může být v souladu nebo v nesouladu se sociálními identitami. Takto vnímaná osobní identita může být konzistentním ale i nekonzistentním spojením sociální identity a sebepojetí jedince; je to „osobní mýtus, který člověk konstruuje, aby definoval, kdo je“ (McAdams, 1993, s. 266). Sociální (profesionální či profesní) identita učitele je součástí skupiny identit, které jsou založeny na vztazích, hovoříme o tzv. *vztahových identitách*, které jsou charakterizovány vlastním přiřazením jedince ke skupině podobných osob (v našem případě učitelů) a vymezením základní podoby jeho vztahů k jiným lidem. Takto pojímané sociální identity mohou být označovány také jako *rolové identity* (Deaux et al., 1995).

V sociálních vědách existuje také pojetí tzv. mnohonásobných identit jedince (*multiple identities*), které jsou formovány různými vnitřními i vnějšími faktory. Za hlavní vnitřní faktor můžeme považovat „představu“ jedince o tom, jak by se měl v určité roli chovat; vnějšími faktory, ovlivňujícími vývoj identity, jsou pak již zmiňované vztahy s ostatními lidmi, především s těmi, kteří zastávají obdobnou roli (Pittard, 2003). Toto pojetí lze chápat jako více sociologické – identita je v něm téměř zaměňována za *rolí* učitele. Ze sociologického hlediska pak mohou být možné mnohonásobné identity chápány spíše jako jakýsi „seznam“ vyjádřitelných obsahů různých rolí, ve kterých člověk v kontaktu s okolím figuruje. Z psychologického hlediska však nelze hovořit o tom, že si jedinec, který má vystupovat v určité sociální roli, „prostě“ představí atributy, které jsou s ní spojeny (jaké chování, myšlení apod.) a tím se vytváří jeho identita. Stejně tak vliv okolí formuje především podobu *role* učitele, na jeho identitu však má jen zprostředkovaný vliv. Už z principu je identita něco „osobního“, jedinečného, takže i když hovoříme o sociální či profesní identitě učitele, tak v jejím základě vždy stojí *prožívání* jedince, jeho vlastní vnímání „vnitřního“ *obsahu role*, které je poměrně obtížně sdělitelné v jednoduchých termínech právě z toho důvodu, že tvoří nedílnou součást psychiky jedince.

Na identitu zaměřená zkoumání učitele můžeme řadit k užším pojetím tehdy, kdy je v nich kladen důraz na ty vlivy, které primárně souvisejí s procesy výuky a výchovy – více jsou tedy brány v úvahu okolnosti, jež zahrnují především vývoj tzv. pedagogických kompetencí (např. pojetí výuky; zvládání potřebných znalostí a dovedností, které jsou důležité pro vývoj učitele apod.). Rozdíl mezi užším a širším pojetím identity se projevuje hlavně v míře zohledňování vlivu různých spolupůsobících faktorů. Vývoj identity učitele je obecně ovlivňován souhrou mnoha okolností, jako jsou např.: interakce s okolím; dřívější zkušenosti

s učením i „životní“ zkušenosti; osobnostní předpoklady, včetně schopnosti sebereflexe; institucionálně dané možnosti a limity vývoje; existence skupinově reflektované či odborně instruované a korigované zkušenosti s výukou apod. (Allen, 2005; Franzak, 2002; Walkington, 2005). Významný vliv na vývoj identity učitele (ve smyslu identity profesionální) mají i samotní žáci, jejich potřeby a očekávání, která ovlivňují formu (někdy částečně i obsah) výuky konkrétního učitele (srov. Proweller, Mitchener, 2004).

Při popisu identity učitele někteří autoři zmiňují či ve svých výzkumech přímo využívají postuláty Vygotského sociohistorické (sociokulturní) teorie psychického vývoje (van Huizen, 2000; Webb, 2004) a kladou tak velký důraz na vliv společnosti (kultury) na formování identity, z velké části ovlivňované interakcemi jedince s ostatními členy společnosti – za významnější je tedy považována sociální dimenze identity (identit). Nejen vyšší mentální funkce, ale i identitu učitele lze dle Vygotského chápat jako *internalizaci vztahů* s okolím, přičemž obecně platí, že nejen žáci mění své myšlení na základě interakcí s učitelem, ale i učitelé se vyvíjejí pod vlivem svého okolí (hlavně zkušenějších kolegů).

Sociologické zkoumání identity se zaměřuje především na vztah mezi rolí a identitou: naše identita či identita druhých závisí zejména na rolích, které hrajeme nebo se domníváme, že hrajeme. Jak jsme zmínili výše, každý člověk má několik identit, ale ne všechny pro něj mají stejnou důležitost, protože záleží na tom, v jakém prostředí se jedinec pohybuje a jakou v té chvíli hraje roli. Dialektická podoba identity vytvářené sociálními vztahy a sociálními procesy závisí na dané sociální struktuře. Identita, přestože je neustále přebudována a obměňována v sociálních vztazích, je relativně stabilní (naše referenční skupiny se mění pomalu, podobně jako naše přesvědčení). Berger a Luckmann (1999) uvádějí, že vedle identity existují také *typy* identit. Jedná se o typizaci jako např. Francouz, Američan, které jako každá identita určují jednání člověka. Tyto typy identit usnadňují získávání informací o druhých ve společnosti a na základě toho a našich předchozích zkušeností i vytváření obrazu o daném člověku (Goffman, 1999). Někdy se takto připisované identity označují také jako nálepky, etikety (*labells*), protože jsou výsledkem sociálních procesů, vytvářejících specifický sociální status jedince. Jedinec tedy koná nejen v kontextu společnosti (jako celku), ale i v kontextu relativně malých sociálních sítí, ke kterým přináležejí na základě role a tomu odpovídající identity. Poté zejména neidentifikování se s profesní identitou učitele (ve smyslu *identity rolové*) může mít vliv na to, že učitelé odmítají navazovat vztahy s jinými učiteli (MacLure, 1993), což nepochybně vede k osamocení učitele (Eldar, 2003). Podle některých odborníků (Hargreaves, 1994) jsou právě vztahy mezi učiteli jedním z významných aspektů pracovního života učitele, přičemž dění za „zavřenými dveřmi“ vlastní třídy nelze oddělit od vztahů, jež existují mimo třídu.

S identitou učitele souvisí také konstrukt „ideálního“ učitele, ke kterému se učitelé různým způsobem vymezují. Profesní identita učitele je tedy vztahována k očekáváním různých skupin (žáci, kolegové, ředitel) na učitele. Identita učitele tak není ovlivňována pouze existujícími sociálními vztahy (jedinec má tolik identit podle toho, do kolika rolí je zapojen), ale také hypotetickými koncepty. Prakticky bez povšimnutí stojí zkoumání profesní identity ředitelů škol, jejichž role je do značné míry ovlivněna nejen výše zmíněnými skupinami, ale mimo jiné také zřizovatelem školy.

2. Naznačení širších pojetí identity

Širší přístupy ke zkoumání učitelovy identity již berou v potaz i kontexty celkového vývoje učitele. Například Beijaard et al. (2002) zmiňují tři složky profesní identity, od jejichž kombinace se odvíjí učitelovo vnímání sebe sama – jde o to, jak učitel vnímá sebe jakožto *experta na svůj obor, pedagogického experta a didaktického experta*. Obdobné pojetí nacházíme v práci Bizjajevové (2004), která v souvislosti se sebereflexí učitele hovoří o třech funkčních pozicích, ve kterých se učitel v každém okamžiku své výuky nachází a které hrají podstatnou roli při formování jeho identity. Zdá se, že by učitel měl působit současně jako:

- expert na *předávání informací* (jednoduše musí vědět, *co a jak* ve svém oboru vyučovat);
- expert na *kommunikaci* (v ideálním případě vnímající většinu existujících vztahů mezi ním a žáky);
- a zároveň jako „*vědec-analytik*“, sledující a hodnotící svém vlastní chování, myšlení i prožitky, spojené s procesem výuky, jakoby nezávisle na sobě samém, tedy z pozice pokud možno „nestranného“ vědce (což lze však považovat spíše za teoretickou představu).

Beijaard a jeho kolegové však dodávají, že všechny složky profesní identity jsou ovlivňovány řadou dalších faktorů, které lze opět shrnout do tří oblastí, zahrnujících většinu možných kontextů vývoje identity.

- 1) *Kontext vyučování*. Učitele ovlivňuje „ekologické“ prostředí třídy, tedy veškeré interakce mezi ním a jeho žáky. Významný je i vliv tzv. kultury školy, zahrnující mimo jiné normy či hodnoty, které ti, jež jsou nějakým způsobem se školou spojeni, do větší nebo menší míry sdílejí. Lze také hovořit o klimatu školy a obecněji o vnitřním sociálním prostředí školy, které identitu učitele výrazně formuje (srov. Lukas, 2007a).
- 2) *Učitelovy zkušenosti* (profesní zkušenosti učitele). Tato oblast, ovlivňující vývoj učitele a jeho profesní identitu, je v podstatě obsahem základních užších pedagogických pojetí vývoje učitele, která nabízejí především koncepce vývojových fází, během nich se učitel hlavně cestou získávání zkušeností a dovedností vyvíjí (srov. Lukas, 2007b)
- 3) „*Biografie*“ učitele (osobní zkušenosti učitele). Profesionální identita úzce souvisí i se všemi okolnostmi učitelova života, odráží se v ní jeho psychosociální vývoj, jeho *životní příběh*.

Pokud nahlížíme profesionální identitu v souvislosti s celkovým vývojem osobnosti učitele, nemůžeme ji již vnímat pouze jako identitu sociální – na důležitosti získává i osobní identita, formovaná v průběhu života jedince. Právě metoda životního příběhu bývá v poslední době pro zkoumání vývoje učitelovy identity často využívána (MacLure, 1993; Bloom, Munroe, 1995; He, 1998). Životní příběh a životní historie umožňují zachytit a interpretovat životní zkušenost jedinců, kdy učitel (respondent) je aktivním účastníkem výzkumného procesu. Pomocí tohoto specifického přístupu lze rekonstruovat vývoj učitele: biografie dokáže spojit různorodé dimenze života učitele (profesní dráhu, učivo, didaktiku i soukromý život). V tomto případě pak lze hovořit o identitě jako o internalizovaném životním příběhu (McAdams, 2001), případně o tzv. „narativní identitě“ jedince, která vzniká prostřednictvím vyprávění životního příběhu a která je formována komplexem interakcí mezi učitelovými představami, prožitými událostmi, signifikantními druhými a celým kontextem

sociálních zvyků a obyčejů (Ezzy, 1998). Podle Ezzyho je identita založena na skutečných událostech, které jsou však „fiktivně“ interpretovány, konstruovány jedincem v interakcích a dialogu s ostatními (a dlužno dodat, že zároveň i v jakémisi „fiktivním dialogu“ se sebou samým – tedy v jedincově přemýšlení o sobě samém).

3. Data a teorie

V této části příspěvku bychom rádi ilustrovali některé výše uvedené argumenty na výtahu z kvalitativně orientovaného šetření (metoda životního příběhu) vývoje identity učitele základní školy. Jedná se o zkoumání dvou zkušených učitelů (11 let praxe), kteří působí na druhém stupni ZŠ (více viz Švaříček, 2007).

3.1 Identita začínajícího učitele

Mezi badateli panuje shoda v tom, že identita a sebepojetí učitele je zásadním faktorem ovlivňujícím podobu práce učitele (Kelchtermans, Vandenberghe, 1994). Podle mnoha výzkumů se na identitě učitele podílí zejména oddanost (pocit závazku – *commitment*) učitelství profesí (Day, 2005). Oddanost učitelství profesí je nahlížena jako multidimenzionální jev (Tyree, 1996) a je tvořena oddaností organizaci (identifikace s cíli školy, nadstandardní účast na aktivitách školy a loajalita ke škole) a oddaností k učitelství (identifikace s učením, s předmětem, s prací navíc, vztah ke studentům jako k osobnostem). Oddanost učitele můžeme sledovat v identifikaci a zapojení učitelů ke studentům nebo předmětu. Zpravidla se tak dají odlišit dvě skupiny učitelů, ti, kteří pocítují silný závazek vůči profesi a ti, kteří nahlížejí požadavky spojené s profesí učitele jako příliš náročné. Přijetí závazku a odpovědnosti vyplývající z profese učitele není nijak samozřejmé a vyvíjí se pomalu.

Zásadním prvkem ve vývoji učitele nejsou podle výsledků výzkumu jen jeho (vrozené) hodnoty či přesvědčení (získané např. na vysoké škole), ale učitelova práce na vlastní profesní identitě, jak se ukáže dále. Podle Snowa a Andersona (1987) zahrnuje práce na identitě ty aktivity jedince, vyvíjené za účelem vytvoření, prezentace a udržení osobních identit, které jsou ve shodě se sebepojetím jedince (např. výběr přátel, skupin, verbální konstrukce osobní identity, úprava vzhledu). Tato identita musí absorbovat nové zážitky a nové informace, a proto je znovu a znovu učitelem utvářena.

Během *fáze začínajícího učitele* oba zkoumaní učitelé zažívali šok z praxe, což zdůvodňovali tím, že nebyli pregraduální přípravou dostatečně vybaveni na všechny úkoly, spojené s výkonem učitelství povolání. Lze však vinu svalovat pouze na nízkou kvalitu vysokoškolské přípravy? Domníváme se, že nikoliv: naši učitelé byli na vysoké škole v roli studentů, kteří nejsou ztotožnění s profesí učitele, jež si nedokáží ani plně představit. Hlavním důvodem tedy nemusí být jen nedostatečná průprava, ale neidentifikace s **rolí učitele** již na vysoké škole: „na základní školu mě nikdo nedostane“ (František), „po škole jsem si nepřipouštěla, že bych měla učit“ (Kateřina). Vysoká škola pro ně byla místem, kde museli plnit určité požadavky školy, chodit na přednášky, učit se na zkoušky, ale důležitější část by se dala nazvat jako studentský život. Oba tedy zastávali **roli studenta** a tomu odpovídala i jejich osobní identita, postoje a hodnoty.

Zcela zásadní se pro období (první tři roky praxe) **začínajícího učitele** jeví hledání profesní identity učitele. Osobní identita působila jako jakýsi katalyzátor informací společně s osobními přesvědčeními a hodnotami: od nástupu do povolání až doposud ani jeden z obou učitelů nebyl nucen okolím, aby nějakou identitu učitele převzal. Okolím (vedením, kolegy, rodiči a žáky) jim byla připsána identita začínajícího učitele, který má nárok na chyby, neboť není dokonale připraven na své povolání.

Sociální identita začínajícího učitele jim není přičena natrvalo, ale pouze dočasně, což si uvědomují. Během tohoto období tlak k přijetí plné odpovědnosti učitele nabývá na síle. Jednak od rodičů („*My chceme jenom zkušené učitele pro své děti*“), jednak od vedení („*A budeš se nějak realizovat v tom svém oboru?*“), ale i od žáků („*My chceme paní učitelku Kateřinu, co jsme měli loni*“). Právě pozitivní zpětná vazba od žáků nejvíce podporuje výběr konkrétního stylu výuky. Sociální tlak okolí způsobuje, že si učitel uvědomuje nutnost budování vlastní identity a začíná vznikat cíleně utvářená sociální identita učitele (jak by chtěl být vnímán okolím).

Zkoumaným učitelům se nabízel omezený počet „kulturně schválených“ profesních identit, se kterými zprvu neví, jak se vyrovnat (srov. MacLury, 1993). A právě na této pomyslné křižovatce, kdy k učitelům doléhají protichůdné rady od kolegů a vedení, si začínají budovat identitu vlastní. Učitelé se explicitně **verbálně distancují** (viz Snow, Anderson, 1987) od identity některých učitelů (František: „*Já jsem nechtěl být jako ty kovaný učitelky*“, Kateřina: „*Já nejsem jako učitelky tady, který dávají všem za všechno poznámku, ale nic proti nim*“).

Nejdůležitější krok je na učiteli samotném, pokud má daný učitel podporu od vedení k hledání vlastní cesty (což bylo v případě obou učitelů) a není nucen podlehnout současnému ekonomickému tlaku na výkon (Stronach et al., 2002). Jestliže učitel odmítne nabízené identity (například i verbálním distancováním se), musí se rozhodnout, jakou roli si vybere a jak bude jeho profesní identita konkrétně vypadat (nabízí se mu několik stálých profesních identit). Blumstein (1973) hovoří o *vyjednávané* identitě (*identity bargaining*), která je založena na konkrétní sociální situaci a na specifických cílech, s nimiž jedinec do sociální interakce vstupuje. Identita je tedy ovlivněna situací a diskurzem, běžně tak dochází k prolínání odlišných typů identity. Vyjednávání je tedy procesem, kdy výběr rolí jedince je omezen přítomností a očekáváním jinými lidmi (Goffman, 1999). Oba učitelé nejdříve začali kopírovat „úspěšná“ řešení svých kolegů, což se nejen ukázalo jako nefunkční, ale zejména naráželo na osobní přesvědčení (například rady kolegů k přijetí autoritářského stylu výuky). Při hledání identity tedy sehrávají zásadní roli **hodnoty** učitele (humanismus, spravedlnost k žákům) a jeho **osobní přesvědčení** (didaktické a pedagogické teorie). Janssens a Kelchtermans (1997) považují tyto dva faktory za nejdůležitější pro formování identity učitele.

Rozhodování učitelů ale není motivováno jen racionálními argumenty. Vliv pozitivní zpětné vazby, která má formu **emocionální** (srov. Day, 2005), je pro učitele jedním z důležitých důvodů, proč investovat tolik energie do své práce. Pocit *uspokojení z práce* s dětmi je zásadní motiv pro identitu učitele: „*Samozřejmě, že to člověka nakopne, když zjistí, že mu někdo zaklepe na dveře a jde rozebrat nějaký problém, který třeba vůbec nesouvisí s tím jeho předmětem. Tak si řeknu: ‚Tak je to fajn, podařilo se mi nějak zlomit všechno, ty bariéry, a podařilo se mi získat důvěru toho člověka.‘ A ta spolupráce s těma dětma, které se dostanou až tak blízko ke mně, tak samozřejmě super.*“ (František)

3.2 Identita progresivního učitele

Druhou fází vývoje učitele je fáze progresivního učitele a opět se odvíjí od podoby jeho identity. Tato fáze začíná druhým až třetím rokem praxe učitele. Oba učitelé si „zvolili“ identitu **progresivního učitele** a začínají na ní pracovat, což je důvodem pozitivních změn v jejich výuce. V konceptu této identity se spojuje několik témat: mladý věk učitelů, angažovanost, humanistické pojetí cílů výuky a vzdělávání, vnímaná a udržovaná dichotomie „staré“ a „moderní“ základní školy apod. Nejpodstatnějším tématem je však podoba vztahu učitele a žáka. Učitelé usilují o otevřený vztah k žákům, který by byl založen na vzájemné důvěře mezi učitelem a žákem. S tím souvisí používání nových metod výuky, práce s problémovými žáky, práce se skupinou, chybou žáka a podobně, což je druhé téma identity progresivního učitele. Hlavním zdrojem pokroku učitele v práci na sobě (a samozřejmě také na své identitě) je proto zpětná vazba od žáků, kdy identita učitele funguje jako jakýsi filtrační rámec. Učitel dostává silnou zpětnou vazbu (zejména od žáků i od učitelů své vlastní třídy) a tyto informace poměruje s chtěnou identitou tzv. **ideálního učitele** (oba zkoumaní učitelé se neustále porovnávají se svou představou ideálního učitele).

3.3 Identita experta

V této fázi vývoje učitelů je jim okolím připisována **sociální identita experta**, a to na základě jejich dlouhodobé práce na identitě. Identita je jim přisuzována v souvislosti se znaky (vnějšími projevy) předchozí identity progresivního učitele, ke kterým může patřit například:

- pracovat několik hodin každý den přesčas, ale ve škole – nikoliv doma (František: „*Já jsem ve škole ze všech úplně nejdýl*“),
- oddanost učitelskému povolání,
- debatování s kolegy o nových metodách,
- zapojení se do činností přesahujících rámec povinností dané rolí učitele (kroužky, projekty, divadlo, počítačová učebna, studovna),
- účast na seminářích a kurzech dalšího vzdělávání,
- neustále proklamovaná snaha po lepších metodách výuky.

Existence *publika* (Goffman, 1999) vede k jinému chování učitele. Učitel před diváky (žáci, kolegové, vedení) přijímá identitu experta, ačkoliv se sám ještě nedomnívá, že úroveň experta ve svém rozvoji dosáhl. Pro učitele to však neznamená konec vývoje, protože **neztotožňují** identitu experta s identitou ideálního učitele. Z jejich pohledu je tedy nehotovost, či nedokonalost neoddelitelnou součástí učitelské profese: jejich identita není vytvořena jednou provždy.

Závěr

Na základě našeho příspěvku se zdá být jasné, že identita učitele není zcela jednoznačně a jednoduše popsateľný fenomén. Když se podíváme do jedné reálné existující školy a vybereme si dva učitele, pak si určitě můžeme položit otázku, proč jeden učitel se stal po třech letech zástupcem ředitele školy a druhý učí již desátým rokem a pomalu se z něj stává zkušený učitel. Zkoumání identity učitele si mimo jiné klade podobné otázky a dotazuje se, proč a z jakého důvodu volí jednotliví učitelé dané jednání. Jestliže existuje nepřehledné množství variant jednání, můžeme se ptát, proč si učitelé, kteří jsou aktéry a zároveň součástí sociální struktury, volí právě to či ono jednání. V pozadí těchto úvah stojí přesvědčení, že právě *vnímání sebe a své identity* je určující pro učitelovo jednání.

Identita učitele není založena pouze na roli, kterou zastává (role třídního učitele, učitele předmětu, zástupce ředitele), ale na koexistenci několika klíčových faktorů. Snow a Anderson (1987) hovoří o *práci na identitě*, což podle nich zahrnuje aktivity směřované k vytvoření, prezentování a zachování identit. Kromě role, sociální situace a identity ideálního učitele se ukazují jako zásadní hodnoty učitele (humanismus, spravedlnost k žákům) a jeho osobní přesvědčení (didaktické a pedagogické teorie). Jak již bylo ukázáno, identitu učitele ovlivňuje soubor faktorů, které se liší podle sociální situace, ale zejména díky jednotlivým fázím vývoje učitele. Některé jsou identity učitele stabilní, či nestabilní, je stále problematické zodpovědět (MacLury, 1993). Vědci především z anglicky mluvících zemí (Stronach et al., 2002; Ball, 2005) upozorňují na to, že při současném ekonomickém tlaku na výkon nemají učitelé autonomii, prostor a důvěru k hledání si vlastní identity.

Vzhledem k předloženým možným pojetím identity je třeba závěrem uvést zásadní poznámku: kdykoliv se v nějaké souvislosti budeme zabývat zkoumáním identity učitele, musíme především jasně deklarovat, **co** *pojmem* identita konkrétně rozumíme a co si pod ním představujeme v kontextu našeho zkoumání, abychom se pokud možno vyhnuli nejasnostem, spojeným s odlišným chápáním identity v různých sociálně-vědních disciplínách – musíme totiž předpokládat, že naši práci nebude číst např. pouze vědec zaměřený na pedagogiku, ale i na psychologii, sociologii; a nakonec by v ideálním případě (sic!) měla být naše práce srozumitelná i učitelům, kterým je vlastně primárně určena.

Prameny:

ALLEN, S. *The Missing Link in Alternative Certification: Teacher Identity Formation* [online]. Baltimore: University of Maryland, Baltimore County, 2005 [cit. 2006-10-30]. Dostupné z <http://www.umbc.edu/llc/llcreview/2005/The_Missing_Link.pdf>.

BALL, Stephen J. Education Reform as Social Barberism: Economism and the End of Authenticity. *Scottish Educational Review*, 2005, vol. 37, no. 1, p. 4-16.

BEIJAARD, D. – VERLOOP, N. – VERMUNT, J., D. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* [online]. 2000, vol. 16, p. 749-764 [cit. 2006-02-24]. ISBN 0742-051X(00)00023-8. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.sciencedirect.com/science>>.

BERGER, P., L. – LUCKMANN, T. (1999). *Sociální konstrukce reality*. Brno: CDK. ISBN 80-85959-46-1.

BIZJAJEVA, A., A. *Psichologija dumajuščevo učitelja: pedagogičeskaja refleksija* [online]. Pskov: PGPI S. M. Kirova, 2004 [cit. 2007-04-20]. Dostupné z <http://window.edu.ru/window_catalog/files/r22100/pspu008.pdf>.

- BLOOM, L. R. – MUNROE, P. Conflicts of selves: nonunitary subjectivity in women administrators' life history narratives. In HATCH, A., J. – WISNIEWSKI, R. (Eds.). *Life History and Narrative*. London: Routledge Falmer, 1995, p. 99-112. ISBN 0-7507-0405-5.
- BLUMSTEIN, P., W. Audience, Machiavellianism, and Tactics of Identity Bargaining. *Sociometry*. 1973, vol. 36, no. 3, p. 346-365. ISSN 0038-0431.
- DAY, CH. – ELLIOT, B. – KINGTON, A. Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*. 2005, no. 21, p. 563-577. ISSN 0742-051X.
- DEAUX, K. et al. Parameters of Social Identity. *Journal of Personality and Social Psychology* [online]. 1995, vol. 68, no. 2, p. 280-291 [cit. 2007-09-04]. ISSN 0022-3514. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.sciencedirect.com/>>.
- ELDAR, E. et al. Anatomy of success and failure: the story of three novice teachers. *Educational Research*. 2003, vol. 45, no. 1, p. 29-48. ISSN 0013-189X.
- EZZY, D. Theorizing Narrative Identity: Symbolic Interactionism and Hermeneutics. *The Sociological Quarterly* [online]. 1998, vol. 39, no. 2, p. 239-252 [cit. 2006-05-18]. ISSN 0038-0253. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.blackwell-synergy.com/>>.
- FRANZAK, J. K. Developing a Teacher Identity: The Impact of Critical Friends Practice on the Student Teacher. *English Education* [online]. 2002, vol. 34, no. 4, p. 258-280 [cit. 2006-10-23]. ISSN 0007-8204. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov/>>.
- GOFFMAN, E. *Všichni hrajeme divadlo: sebeprezentace v každodenním životě*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. ISBN 80-902482-4-1.
- HARGREAVES, A. *Changing Teachers, Changing Times*. London: Cassell, 1994. ISBN 0-304-32281-4.
- HE, M., F. *Professional Knowledge Landscape: Three Chinese Women Teachers' Enculturation and Acculturation Processes in China and Canada*. University of Toronto, 1998. Doctoral dissertation.
- HOWARD, J., A. Social Psychology of Identities. *Annual Review of Sociology* [online]. 2000, vol. 26, p. 367-393 [cit. 2006-02-14]. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.jstor.org/>>.
- JANSSENS, S. – KELCHTERMANS, G. *Subjective Theories and Professional Self of Beginning Teachers* [online]. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, 1997. 9 s. [cit. 2005-05-09]. Dostupné z fulltextové databáze ERIC, Document Reproduction Service No. ED 408 252.
- KELCHTERMANS, G. – VANDENBERGHE, R. Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*. 1994, vol. 26, no. 1, s. 47-59. ISSN 0022-0272.
- LUKAS, J. Návrh koncepce diagnostiky vnitřního sociálního prostředí školy. In *Novinky v pedagogické a školní psychologii*, 2007a, v tisku.
- LUKAS, J. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika*. 2007b, roč. 57, č. 4, s. 46-60. ISSN 0031-3815.
- MacLURE, M. Arguing for your self: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 1993, vol. 19, no.4, s. 311-323. ISSN 0141-1926.
- McADAMS, D., P. The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology* [online]. 2001, vol. 5(2), p. 100-122 [cit. 2006-09-30]. ISSN 1089-2680. Dostupné z fulltextové databáze <<http://gateway.ovid.com/>>.
- McADAMS, D., P. *The Stories We Live by. Personal Myths and the Making of the Self*. New York: Guilford Press, 1993. ISBN 1-57230-188-0.
- PITTARD, M., M. *Developing Identity: The Transition from Student to Teacher* [online]. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April 21-25, 2003 [cit. 2007-02-23]. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov>>.
- PROWELLER, A. – MITCHENER, C., P. Building Teacher Identity with Urban Youth: Voices of Beginning Middle School Science Teachers in an Alternative Certification Program. *Journal of Research in Science Teaching* [online]. 2004, vol. 41, no. 10, p. 1044-1062 [cit. 2006-11-31]. ISSN: 0022-4308. Dostupné z <<http://metromath.org/library/uploads/ProwellerMitchener.pdf>>.

SNOW, D., A. – ANDERSON, L. Identity Work Among the Homeless: The Verbal Construction and Avowal of Personal Identities. *The American Journal of Sociology*. 1987, vol. 92, no. 6., p. 1336-1371.

STRONACH, I. et al. Towards an uncertain politics of professionalism teacher and nurse identities influx. *Journal of Education Policy*. 2002, vol. 17, no. 1, p. 109-138. ISSN 1464-5106.

ŠVARÍČEK, R. Zkoumání konstrukce identity učitele. In ŠVARÍČEK, R. – ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Pravidla hry*. Praha: Portál, 2007, s. 335-355. ISBN 978-80-7367-313-0.

TYREE, A. K. Conceptualizing and Measuring Commitment to High School Teaching. *The Journal of Educational Research*. 1996, vol. 89, no. 5, p. 297-304. ISSN 0022-0671.

VAN HUIZEN, P., H. *Becoming a Teacher. Development of a professional identity by prospective teachers in the context of university-based teacher education* [online]. Proefschrift Universiteit Utrecht. Bureau Grafische Producties, Universiteit van Amsterdam, 2000 [cit. 2006-03-20]. ISBN 90-393-2563-4. Dostupné z <<http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/1941264/full.pdf>>.

WALKINGTON, J. Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* [online]. March 2005, vol. 33, no. 1, p. 53-64 [cit. 2006-10-23]. ISSN 1469-2945/05/010053-12. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov/>>.

WEBB, N., H. *Becoming a Teacher is a Journey for a Lifetime: The Biography of a Fourth-Grade Writing Teacher* [online]. Diz. práce. Blacksburg: Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, 2004 [cit. 2006-04-24]. Dostupné z <<http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-04212004-154111/unrestricted/TheDissertation!.pdf>>.