

VÝVOJ UČITELE: PŘEHLED RELEVANTNÍCH TEORIÍ A VÝZKUMŮ (2. ČÁST)¹

Josef Lukas

Katedra psychologie PedF MU Brno

Úvod

V první části naší studie (Lukas, 2007) jsme se věnovali užším psychologickým a pedagogickým pojetím vývoje (a jejich kritice), která se pokoušejí postulovat univerzálně použitelný model vývoje učitele. Snad s výjimkou prvního roku učitelovy kariéry, který je specifickým a relativně velmi dobře zmapovaným obdobím v životě učitele, je obtížné stanovit obecně platné etapy či mezníky ve vývoji učitele či dokonce určit po kolika letech dojde k nějaké konkrétní změně (byť se o to někteří vědci snažili a snaží). Učitel není „automat na výuku“, nelze u něj abstrahovat od jeho psychologických charakteristik (zjednodušeně řečeno, učitel je stále „jen“ člověk), stejně jako není možné odhlédnout od širších institucionálních a sociálních kontextů výuky. Někdy se zdá, že okolí na „obyčejnost“ učitele jakožto jedince zapomíná. Vedení škol a další nadřízené orgány občas vznášejí požadavky, čeho všeho má učitel dosáhnout, jaké osnovy či metodické pokyny musí dodržovat atd. Rodiče zase občas předpokládají, že učitel jejich dítě nejen dobře naučí, ale bude i nepřetržitě vychovávat, domnívají se například, že učitel je vždy profesionál také v tom, jak napravovat jejich případné nedostatky ve výchově dítěte. Učitel má zároveň svůj osobní život a s ním spojené problémy, které se pochopitelně v určité míře odrážejí v jeho vývoji jakožto učitele.

Druhou část naší přehledové studie, která je věnována především širším pedagogicko-psychologickým pojetím vývoje, jež se snaží reflektovat pedagogické, psychologické, ale i sociální faktory a jejich vzájemné ovlivňování, a jež můžeme souhrnně nazývat pojetími *integrativními*, považujeme v této souvislosti za přínosné uvést naznačením důležitosti možného systémového chápání vývoje učitele. Stejně jako první část přehledové studie, vychází také tento text převážně ze zahraniční literatury, což neznamená, že by se vědci u nás některými aspekty analyzované problematiky nezabývali – předkládaný text tak čerpá z cizojazyčných zdrojů především z důvodu rozšíření pohledu na danou problematiku.

1. Systémové pojetí vývoje a změn učitele

Sociální instituce, tedy i školy, bývají považovány za *otevřené systémy*, které jsou v obecné teorii systémů charakterizovány především schopností získávat ze svého okolí energii potřebnou pro své fungování a adaptování se na měnící se okolní podmínky (Bertalanffy, 1968). Pro porozumění fungování otevřených systémů je nutné si také uvědomit, že jejich podstatu tvoří „věci“ (tedy včetně jedinců systém tvořících) ale především *vztahy* mezi nimi (Senge, 2000). Samotný učitel je součástí mnoha systémů a subsystémů, z nichž se nejdůležitějším a pravděpodobně nejvíce sledovaným jeví *třída* (srov. Lukas, 2005). Avšak velmi důležité jsou také další systémy jako škola, na které vyučuje, širší komunita školy, učitelova vlastní rodina, stát či různé sociální skupiny.

¹ Tento článek byl otištěn v časopise *Pedagogika*, roč. LVIII. 2008.

Působení všech těchto systémů ovlivňuje profesní vývoj učitele, stejně tak vývoj jeho osobnosti nebo jeho emocionální a kognitivní vývoj, na druhou stranu učitel různou měrou ovlivňuje systémy, jichž je součástí. Fungování otevřených systémů sleduje nějaký účel, na základě čehož lze v zásadě systémy dělit na *unitární*, sledující jeden nebo několik málo jasných cílů, a *pluralitní*, které mají více někdy i konfliktních cílů (Betts, 1992). Také ve školním prostředí leckdy bezesporu dochází ke střetávání se relativně neslučitelných cílů a z hlediska systémového pojetí je to právě učitel, jež je často jakýmsi „styčným bodem“ či lépe „třecí plochou“ na pomezí různých systémů. Je v přímém kontaktu se žáky a tím součástí systému třídy, zároveň patří do systému školy se svými kolegy a nadřízenými. V systému komunity školy je to opět učitel, který má nejbližší k ostatním subsystémům (třída, škola, rodiče žáků apod.). Systémový pohled naznačuje, že vývoj učitele v takto složitém prostředí není snadno popsateľný a definovateľný, takže mnohé z koncepcí, které jsme diskutovali v první části této stati, jsou sice přehledné a „logické“, avšak jejich aplikace na konkrétního učitele v konkrétní situaci již zcela jasná a přínosná není. Také stanovení určitých, přesně ohraničených a vymezených fází vývoje učitele v užších pedagogických pojetích je často v kolizi s principy systémového přístupu (jakými jsou např. zpětnovazební ovlivňování, celistvost; blíže viz Lukas, 2005), protože koncepce vývojových fází občas implicitně vyjímají učitele z kontextů většiny systémů, jichž je součástí.

Pokud přijmeme předpoklad systémového chápání vývoje učitele, měli bychom si také upřesnit, jaká je podstata vývojových změn v tomto systému. Obecně lze hovořit o dvou základních typech změn, a to o změnách *transformačních* a *variačních* (Overton, 2003). *Transformační změna* se týká rekonstrukce formy či struktury systému, je charakterizována nespojitostí a kvalitativní odlišností různých stavů systému, takže při ní dochází ke kompletní změně vzorců myšlení či chování, které poté nelze jednoduše vyvozovat ze stavu předchozího. Příkladem mohou být některé modely, stavějící na vývojových fázích či úrovních, jež předpokládají kvalitativní odlišnost různých úrovní vývoje učitele, přičemž posun na úroveň vyšší nenastane, pokud není zdárně ukončena fáze předchozí. *Variační změny* jsou naopak charakterizovány kontinuitou, jsou lineární a kvantitativní, nemění se podstata systému, ale míra některé jeho vlastnosti – příkladem variační změny může být postupné zdokonalování určitých schopností či dovedností učitele. Od různého pojetí změn se odvíjejí tři možné obecné koncepce vývoje, z nichž první tvrdí, že vývoj je vždy lineární, probíhají během něj *kontinuální* změny; druhá pak staví na nespojitosti a odlišnosti různých vývojových úrovní a třetí předpokládá, že mění se systémy produkují variace a variace naopak transformují systém (Overton, 2003). Už v souvislosti se systémovým chápáním vývoje učitele je podle nás nejpřínosnější právě třetí koncepce, protože při jejím aplikování na změny během učitelovy kariéry lze považovat za stejně důležitý a vzájemně propojený jednak více individuální kontinuální *rozvoj* učitele, jednak spíše vnějšími vlivy formovaný kvalitativní *vývoj*.

2. Rozšířené životní cykly učitele (sociální a psychické kontexty)

Jednou z podstatných výtek k užším pojetím vývoje učitele, kterou jsme v první části studie nezmínili, je, že sice nabízejí různá pojetí a modely vývoje, ale většinou již ne způsoby *jak* tyto modely zkoumat a ověřovat! Fessler a Ingram (2003) shrnují několik základních důvodů, které podporují nutnost přehodnocení většiny starších, především tzv. užších pojetí vývoje učitele. Historický vývoj, demografické změny, vzrůst důležitosti technologií, větší dynamičnost života, relativně rychlejší profesní i osobnostní zrání jedinců – to vše bezesporu staví většinu hlavních užších pojetí do nového světla a přinejmenším jejich vývody zpochybňuje, pokud je přímo nevyvrací.

Steffy, et al. (2000) konstatují, že většina prací, věnovaných vývoji učitele, situuje tento vývoj na kontinuum od začínajícího učitele po učitele-experta, přičemž je malá pozornost věnována „nespojivosti“ tohoto kontinua i různým faktorům, které učitelův růst neustále ovlivňují. Zmínění

autoři si tedy uvědomují nedostatečnost těch pojetí vývoje, která v první části naší studie označujeme jako užší pedagogická, snaží se o komplexnější pohled na problematiku vývoje učitele a představují proto svůj model „životních cyklů učitele“ (*The Life Cycle of the Career Teacher*). V něm se pokoušejí brát v potaz skutečnost, že vývoj učitele je ovlivňován do jisté míry rozpoznatelnými a předvídatelnými interakcemi mezi jedincem a jeho okolím. Steffy, et al. (2000) na základě analýzy předchozích pojetí vývoje a uplatnění výsledků vlastních výzkumů předpokládají existenci šesti fází učitelova vývoje. První fáze „nováčka“ (*novice*) začíná již s úvodními vlastními zkušenostmi studentů učitelství s výukou a může být charakterizována nejistotou, snahou o zvládnutí základů vyučování a vedení třídy, a v podstatě i s (logicky předvídatelným) nedostatkem znalostí k tomu potřebných.

Ve fázi začínajícího učitele (*apprentice*) dochází u učitele k postupnému přejímání odpovědnosti za svůj vývoj, ucelují se jeho znalosti a dovednosti při vedení třídy. Učitel je v této fázi často idealistický a přehnaně sebevědomý, domnívá se, že během roku či dvou let vyučování je schopen výchovně zvládnout a naučit látku téměř každé dítě. Na druhou stranu Steffy, et al. (2000) poznamenávají, že přibližně třetina učitelů v tomto období (dle údajů platných pro USA v roce 1996) kariéru opouští. Odchod začínajících učitelů není většinou zapříčiněn nezvládnutím základních dovedností, ale spíše pocitem nízké *self-efficacy*, tedy stavem, kdy učitel přestává věřit ve svoji schopnost žáky motivovat, něco je naučit a někdy postupně i ve schopnost samotných žáků vzdělávat se (srov. Bandura, 1997). Stejně tak se odchod převážně začínajících učitelů může v širším kontextu odvíjet mimo jiné od nedostatečného finančního ohodnocení jejich úsilí, nedostatku odezvy od žáků nebo od všeobecně nízkého statusu, přikládaného společností u povolání učitele (tyto problematické faktory, ovlivňující vývoj učitele, jsou občas v angloamerické literatuře obecně chápány jako symptomatické pro učitelovo chápání jeho profese).

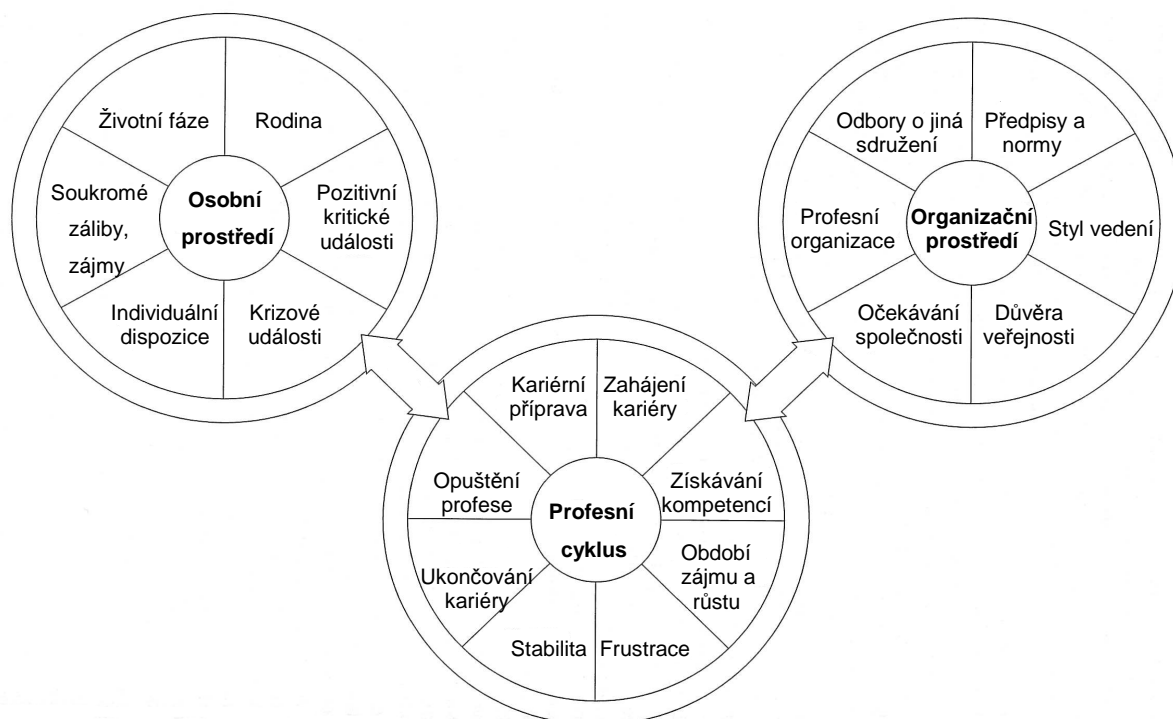
Na druhém konci spektra se nachází *učitel profesionál*, charakterizovaný vzrůstem sebevědomí a také schopností respektovat žáky, kteří poté respektují i jej. Žáci takového učitele vnímají jako vstřícného, chápajícího, schopného akceptovat jejich potřeby (srov. Wubbels; Levy 1993). Steffy, et al. (2000) konstatují, že mnoho škol je postaveno na tomto typu učitelů, kteří nacházejí uspokojení právě ve vztazích se žáky a v předávání znalostí. Do fáze, charakterizované *distingovaností* a „význačností“ (*distinguished phase*) může dospět charismatický učitel, mající skutečné předpoklady a znalosti pro excelentní zvládnutí svého oboru, který poté bývá hluboce respektován nejen žáky a kolegy, ale i vedením školy a širší komunitou. Jeho názory a postoje mohou ovlivňovat důležitá rozhodnutí, týkající se koncepce výuky nejen na „jeho“ škole, ale občas dokonce ve školství obecně. Učitelé se v závěrečné fázi vývoje většinou stávají *zasloužilými* učiteli (*emeritus phase*), což pro většinu z nich opravdu znamená „zasloužené“ ukončení kariéry, pro některé však „nový začátek“, který představuje zúročení jejich celoživotní zodpovědné a fundované práce ve školství, prostřednictvím přesunu do odlišných rolí, tzn. například směrem k výuce na vysokých školách, k vedoucím rolím v administrativě, nebo k předávání zkušeností v programech vzdělávání učitelů.

I když je výše představené pojetí zajímavé a inspirativní, a jeho autoři hned v úvodu své práce explicitně zdůrazňují význam sociálních a psychologických faktorů, ve svém modelu s nimi bohužel téměř nepracují. Je u nich patrná inspirace Eriksonem (1999) a jeho pojetím životních cyklů, ovšem jedná se o poměrně mechanickou aplikaci tohoto způsobu nazírání vývoje jedinců, opět se zdůrazněním „klasických“ fází a pedagogických souvislostí vývoje učitele!

Na druhou stranu jedno z nejpropracovanějších pojetí předkládá, v návaznosti na své dřívější práce, Fessler ve svém *modelu učitelova profesního cyklu* (*The Teacher Career Cycle Model*), který již můžeme řadit k širším pojetím vývoje (Fessler, Ingram, 2003). Tento model nestaví na jednosměrné posloupnosti konkrétně daných kroků (fází), které by byly nezbytně platné pro každého učitele, nýbrž zdůrazňuje význam faktorů institucionálních a osobnostních. Institucionální zakotvení učitelů, míra jejich podpory ze strany komunity či státu, naplňování jejich

očekávání a ideálů, souvisejících s úvodem kariéry, ale i např. celková ekonomická a politická situace ve státě – to vše ovlivňuje vývoj učitele. Stejně tak osobnostní dispozice a veškeré životní zkušenosti jedince, který je učitelem, mají vliv na jeho růst, stagnaci, případně opouštění kariéry. Podle Fesslera je tak učitelův vývoj modifikován mnoha způsoby, jež je často nesnadné jednoduše, kauzálně vysvětlit, pochopit a ještě méně předvídat. Fesslerův model (viz obr. 1), jenž bychom v duchu výše zmiňovaných obecných předpokladů mohli označit jako *systemový*, zahrnuje tři vzájemně se ovlivňující subsystémy: osobní, institucionální a subsystém *profesního cyklu*, který vlastně představuje užší pedagogická pojetí vývoje učitele. Tento model lze v podstatě vnímat jako konkrétnější podobu *individualizovaného* modelu Donaldsonové (2005), který jsme zmínili v první části studie.

Obr. 1: *Systemový model vývoje učitele (upraveno dle Fessler; Ingram 2003)*



Systemové pojetí vývoje učitele, reprezentované modelem tří rozsáhlých a interagujících subsystémů, považujeme za základní a v mnoha směrech za nejpřínosnější způsob nazírání učitelova vývoje, mimo jiné proto, že se s jeho různými, více či méně shodnými variacemi můžeme setkat i u dalších autorů. Například Sikesová (1985) ze svých výzkumů také vyvodila tři základní oblasti, které ovlivňují učitele a jejich vývoj:

- 1) vliv společnosti, zahrnující ekonomické, politické či kulturní faktory;
- 2) vlivy, spojené s chodem školy, jakožto instituce (pracovní kontext, žáci, vedení školy, pojetí role učitele apod.);
- 3) vlivy, spojené s osobním životem učitele (životní zkušenosti, rodina, soukromé zájmy).

Obdobně Hargreaves a Fullan (1992) představují tři překrývající se přístupy ke zkoumání vývoje učitelů, který může být chápán jednak jako vývoj znalostí a dovedností (užší pedagogické pojetí vývoje), jednak jako vývoj sebeporozumění (identita, osobnostní vývoj) a jednak ve smyslu „ekologické“ změny, jinak řečeno jako vývoj ovlivněný kontextem školy a společnosti.

Celkově bychom tedy mohli shrnout, že *model tří subsystemů*, spolupodílejících se na vývoji učitele, postihuje všechny relevantní vlivy a zároveň také jejich provázanost. Obecně bychom mohli tyto subsystemy označit jako:

- 1) pedagogický – odráží profesní vývoj učitele;
- 2) psychologický – zahrnuje vývoj učitele jakožto jedince; a
- 3) sociální – odráží podobu a vývoj interakcí mezi učitelem a institucionálním prostředím školy i společnosti jako celku.

Systémové přístupy nám sice nabízejí komplexnější modely, pomocí kterých lze na vývoj učitele nazírat, avšak pohybuje se u nich stále převážně v rovině *konceptualizace* problematiky, kdy se modely pokoušejí především o obecný a pokud možno systematický popis složité reality učitelova vývoje. Oproti tomu analyzování například konkrétních kritických událostí, široce pojaté učitelovy identity či životních příběhů učitelů lze již chápat spíše jako *způsob zkoumání* a ověřování komplexních teoretických modelů. Právě zmíněným třem oblastem zkoumání vývoje učitele se budeme věnovat podrobněji na následujících řádcích. Vzhledem k tomu, že se tato zkoumání snaží postihnout souvislosti a vlivy tří subsystemů na učitelův vývoj pokud možno v celé jejich šíři (ať již se o nich ve svých teoretických východiscích explicitně zmiňují či nikoliv), je vcelku logické, že se při tom vzájemně ovlivňují a prolínají – přesto bychom mohli za hlavní, svým způsobem „nadřazené“ označit zkoumání životních příběhů, protože jeho prostřednictvím lze zjišťovat jak vliv kritických událostí, tak i vývoj identity učitele a pochopitelně velké množství dalších okolností, podílejících se na vývoji učitele.

3. Koncepce kritických, zlomových událostí

Sikesová (1985) do určité míry akceptuje ideu fází ve vývoji učitele, nespojuje je však s jeho konkrétním věkem, ale zabývá se spíše otázkou, jakým způsobem dochází k posunu učitele do jiné vývojové fáze. Sikesová považuje za přínosnou myšlenku kritických (zlomových) fází a událostí, které hrají ústřední roli v jedincově vnímání jeho kariéry a obecněji vlastně celého života, a které mají tu podstatnou charakteristiku, že mohou mít u různých učitelů různou podobu. Termín *kritické události* v tomto kontextu označuje takové situace či události, které představují pro učitele významnou změnu, zlom v jeho celkovém vývoji (tedy nejen jako učitele). Obecně se kritické události mohou odehrávat na třech různých úrovních (vnější, vnitřní a osobní), které jsme zmínili výše, avšak důležitější se nám na tomto místě jeví popsat rozdíl mezi *kritickými obdobími* a kritickými událostmi. Podle Sikesové existují určitá kritická období, která mohou mít souvislost přímo s profesí učitele, s jeho osobním životem, případně s vlivem společnosti jako celku. Skutečnost, že je nějaké období kritické ještě neznamená, že v něm konkrétní kritická událost, ovlivňující učitelův vývoj musí proběhnout, ale pouze naznačuje, že v daném období je pravděpodobnost výskytu takovéto události vyšší. V oblasti přímo související s vývojem profesní kariéry učitele Sikesová na základě výzkumů identifikovala šest kritických fází, které se zdály být závažné pro většinu učitelů:

- rozhodnutí stát se učitelem,
- první zkušenosti s vyučováním jiných,
- období prvních 18 měsíců v praxi,
- třetí rok od získání prvního učitelského místa,
- změny pracovního místa a povýšení v průběhu kariéry,
- období před ukončením učitelské kariéry.

Sikesová (1985) ovšem také zdůrazňuje význam *osobních* kritických období, která se stejně jako u většiny ostatních jedinců vyskytují v určitých okamžicích života učitele a přímo nesouvisejí

s jeho povoláním. V psychologii se občas hovoří o tzv. obtížných životních situacích či obdobích, která mají pochopitelně většinou nějaký vliv i na profesní vývoj jedinců. Svatba, rozvod, úmrtí v rodině, narození nebo onemocnění dítěte, neshody mezi partnery, finanční obtíže nebo například stěhování vyvolává u jedinců různě silné emocionální odezvy, které se poté promítají do ostatních oblastí jejich života. Takže v případě učitelů může některá z podobných situací poměrně zásadně ovlivnit podobu jejich profesního vývoje, tedy to, co v užších pedagogických pojetích bývá považováno za téměř obecně platné – učitel, který by měl podle některého lineárního pedagogického pojetí v určitém období „zákonitě“ vykazovat určité charakteristiky, se ve skutečnosti může i velmi podstatně od takovýchto očekávání odlišovat.

Kritickým událostem je blízké pojetí sebevymežujících vzpomínek (*self-defining memories*), které lze chápat jako epizodické vzpomínky na události důležité pro jedince, spojené s určitým časem a místem, emocionálně polarizované (tedy i intenzivně znovuprožívané) a představující v mysli jedince výraznou (skutečnou) souvislost dané události s jeho současným chováním či myšlením (McAdams, 2001). Důležitost konkrétních prožitků je subjektivně vnímaná, takže učitel může např. brát „tragicky“ také nezdar, který již ostatní zapomněli nebo jej dokonce vůbec nezaznamenali. Obdobně Sikesová (1985) na základě svých výzkumů předpokládá, že některé zlomové, kritické události, spojené především s profesním vývojem, jsou více produktem (ostatními nepostížitelné, dokonce učitelem samotným ne zcela uvědomované) „krystalizace“ jedincova myšlení, než vyústěním náhlých rozhodnutí či skutečných životních zlomů. Pokud jsme zdůraznili důležitost učitelova *subjektivního* vnímání kritických událostí, považujeme za vhodné pro úplnost dodat, že v souvislosti se školstvím se termín kritické události někdy používá v poněkud jiném, „objektivním“ významu, kdy se jím označují takové události, které jsou v nějakém smyslu významné pro školu jakožto instituci (objektivita se odvíjí od obdobného vnímání daných událostí téměř všemi na škole). V návaznosti na toto pojetí se o kritických událostech hovoří dokonce jako o zážitkové metodě vyučování a učení se, jejímž cílem je převážně snaha o pojmenování a odstranění školou vnímaných problémů (viz např. Turunen, et al., 2004).

V souvislosti se zkoumáním subjektivních kritických událostí lze zmínit i důležitost tzv. „kritických druhých“ ve smyslu signifikantních, pro vývoj učitele podstatných lidí, kteří jsou označováni jako „kritičtí“, protože mají na učitele, ale také na žáky nebo celkové prostředí školy výrazný vliv; a jako „druzí“, protože se většinou nenacházejí na nějaké významné pozici ve vztahu ke škole nebo dokonce ani nemají ke školnímu prostředí žádný formální vztah (Woods, 1994). Za základ vlivu kritických druhých považuje Woods *charisma*, odvíjející se od jejich odlišnosti, osobnostních charakteristik a autenticity, což konkrétněji znamená, že tito lidé dokáží například nabídnout nové pohledy na problémy, překonávat zdánlivě neměnná pravidla, jít příkladem nebo inspirovat a motivovat ostatní prostřednictvím autentických vztahů k nim. Bývá zdůrazňován psychologický rozměr charismatu – významný jedinec vyjadřuje to, co si učitelé myslí, mohou se s ním proto identifikovat, stává se pro ně určitým symbolem například společného přesvědčení nebo třeba i přístupu k práci. Charisma představuje určitou kvalitu osobnosti jedince, kterou se výrazně odlišuje od jiných lidí a která jimi může být vnímána občas až jako nadpřirozená (Bass, 1990). Woods (1994) sice zdůrazňuje pozitivní vliv těchto jedinců, ovšem obecněji mohou mít signifikantní druzí také vliv negativní – mohou učitelé v jeho vývoji pomáhat, ale někdy mohou být příčinou jeho stagnace nebo opuštění kariéry (např. když kritický druhý svým vlivem „přesvědčí“ učitele, že jeho kariéra vlastně nemá budoucnost, protože nejspíš nikdy nebude výuku zvládat lépe).

4. Zkoumání širších pojetí identity učitele

O popisování vývoje učitele prostřednictvím zkoumání vývoje jeho identity jsme se zmínili v první části stati, jakožto o spíše užším, více psychologicky koncipovaném přístupu. Na tomto místě zmíníme širší přístupy ke zkoumání učitelovy identity, které již berou v potaz i kontexty

celkového vývoje učitele. Beijaard, Verloop a Vermunt (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 funkčních pozicích se učitel v každém okamžiku při vyučování nachází a ty vlastně také představují složky 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 komunikaci (v ideálním případě vnímající většinu existujících vztahů mezi ním a žáky);
- a zároveň jako „vědec-analytik“, sledující a hodnotící své vlastní chování, myšlení i prožitky, spojené s procesem výuky, jakoby nezávisle na sobě samém z pozice pokud možno „nestranného“ vědce (což však lze považovat spíše za teoretickou představu).

Naznačené součásti identity se sami o sobě zdají být přiřaditelné spíše k užšímu pedagogickému vnímání vývoje, ovšem Beijaard a kolegové (2002) dodávají, že všechny složky identity učitele jsou ovlivňovány řadou dalších faktorů, které lze opět shrnout do tří oblastí (i když se výraznější vliv těchto faktorů ve výzkumu autorů nepotvrdil, ovšem jak sami dodávají, pravděpodobně nevhodně zvoleným způsobem zkoumání):

- 1) *Kontext vyučování*. Učitele ovlivňuje „ekologické“ prostředí třídy, tedy veškeré interakce mezi ním a jeho žáky (srov. Lukas, 2005). Významný je i vliv kultury školy, zahrnující mimo jiné normy či hodnoty, které ti, jež jsou nějakým způsobem se školou spojeni, do větší nebo menší míry sdílejí.
- 2) *Učitelovy zkušenosti*. Tato oblast, ovlivňující vývoj učitele a jeho profesní identitu, je v podstatě obsahem základních užších pedagogických pojetí, která nabízejí koncepci vývojových fází, během nichž se učitel především cestou získávání zkušeností a dovedností vyvíjí.
- 3) *„Biografie“ učitele*. Profesní identita úzce souvisí se všemi okolnostmi učitelova života, odráží se v ní jeho psychosociální vývoj, jeho životní příběh.

Právě metoda životního příběhu (podrobněji se jí budeme věnovat v následující kapitole) bývá pro zkoumání vývoje učitelovy identity často využívána. V tomto smyslu někdy hovoříme o identitě jako internalizovaném životním příběhu (McAdams, 2001), případně o tzv. „narativní identitě“, 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 tohoto autora je identita založena na skutečných událostech, které jsou však „fiktivně“ interpretovány, konstruovány jedincem v interakcích a dialogu s ostatními. Také Oplatka (2001) připomíná takzvaný „narativní obrát“, který začal klást důraz na jedince, jakožto „vypravěče“, reflektujícího svůj život, vlastní vývoj a jeho souvislosti prostřednictvím vytváření a formulování osobního životního příběhu. Narativita, chápaná jako vyprávění o všem, co se učiteli přihodilo a co považuje za důležité, sdělování jeho názorů, postojů či emocí, nebo uvažování o vlastní budoucnosti - to vše je nejpřirozenějším prostředkem reflektování a potvrzování jeho vlastní identity. Můžeme také dodat, že právě narativita je společným jmenovatelem (současně teoretickým i metodologickým přístupem) většiny širších přístupů ke zkoumání učitele.

5. Life story (životní příběh učitele)

Tento přístup se snaží zkoumat život učitele ve všech postižitelných souvislostech, kdy cílem je popsání a pochopení vývoje učitele nejen jakožto profesionála, zabývajícího se vyučováním (profesní vývoj), ale i jakožto člověka. Pomocí vyprávění příběhů vědci mohou zkoumat „celistvý“ učitelův život, avšak využívání metody životního příběhu nutně neznamená, že výzkum musí

sledovat všechny vlivy, podílející se na vývoji učitele. Lze sledovat pouze parciální hlediska, tzn. můžeme se soustředit např. právě na vývoj profesní identity, na změny emocionálních stavů či na vývoj interpersonálních vztahů se žáky (podrobněji viz Gavora, 2001). Koncepce zkoumání životních příběhů také stojí nad modely životních či profesních cyklů (předkládajícími danou posloupnost kvantitativně a výjimečně i kvalitativně odlišných fází ve vývoji) svým důrazem na kontinuitu, jež odráží nejen vývoj učitele v různých souvislostech, ale také vývoj různých sociálních systémů, kterých je učitel součástí.

Kelchtermans a Vandenberghe (1993) shrnují základní myšlenku zkoumání životních příběhů učitelů a konstatují, že jakémukoliv současnému chování učitele lze adekvátně porozumět, pouze pokud je bráno jako jeden z mnoha vzájemně souvisejících momentů v kontinuálním, celoživotním procesu učitelova vývoje. Aktuální i předchozí zkušenosti učitele (nejen s vyučováním jako takovým), ale také předjímaná očekávání (zaměřenost do budoucna) ovlivňují momentální způsob myšlení a chování učitele, podobu jeho vztahů se žáky či kolegy a jeho celkové vnímání vlastního života (Smith, 2001). Výzkumy životních příběhů dokáží relativně dobře postihnout různé podstatné vnější a vnitřní faktory, které se z hlediska jedince mohou spolupodílet na formování jeho cesty životem a jejího chápání, a právě ty v konkretizaci na vývoj učitelů osvětlují proces *stávání se učitelem*.

Pro životní příběhy učitelů je v souvislosti se systémovým přístupem podstatný princip nesumativnosti. Jak připomíná Järvinen (2000), lidé se obecně s vyprávěním svého životního příběhu příliš často neseškávají, spíše tvoří své „oficiální“ životopisy, někdy deníky nebo paměti, v „běžných“ rozhovorech si sdělují své názory, epizodicky vzpomínají na některé události nebo na emocionální prožitky, spojené s určitou situací v jejich životě. Vyprávěním životního příběhu se však všechny tyto parciální „poznatky“ učitele o sobě samém a různých kontextech jeho života spojují ve skutečnost „vyššího“ řádu – životní příběh je více než *sumou částí novým celkem*. Z nesumativnosti vychází konstruovaná celostní povaha životních příběhů, které se tedy zdají být významnou konkretizací a aplikací *systémového pojetí* vývoje učitele.

Specifikem těchto přístupů je, že jednak samotný učitel, jednak vědec, který učitelův životní příběh zkoumá, vycházejí z vlastních interpretací skutečnosti, přičemž každá interpretace odráží subjektivní hodnocení a přikládání významů životním událostem. Na jedné straně interpretuje jedinec svůj život, v návaznosti na to provádí interpretaci již interpretovaného výzkumník, který si proto musí být neustále vědom možných, i když zpětně téměř neodhalitelných rozdílů mezi tím, jak byly určité události prožity a jak o nich bylo vyprávěno. V životních příbězích tak vědci vždy poznávají až *interpretaci* jedincova života (srov. Richmond, 2002). Právě velký význam subjektivní interpretace při zkoumání vývoje učitele metodou životního příběhu bývá občas označován za překážku širšího využití a také možné zobecnitelnosti výzkumných zjištění. Goodson (1997) vyjadřuje určité obavy z nadhodnocování a s tím spojeného nadužívání výzkumů životních příběhů učitelů. Kritizuje naivní víru některých vědců, že narativní přístup, vyprávění a (teoreticky jasné) porozumění učitelovu vlastnímu životu, je metodou, která automaticky povede k „pozitivnímu“ vývoji, hlavně ve smyslu *rozvoje* pedagogických dovedností učitele a ke zlepšení celého systému vzdělávání.

Závěr

Jak je patrné z obou částí naší studie a ve zkratce také z níže předloženého přehledu (tab. 1), který je opět jenom náznakem širší problematiky, *vývoj učitele* se jeví být podstatně komplexnějším a komplikovanějším objektem zkoumání, než si mnoho autorů uvědomuje a připouští. Obecně se přístupy ke zkoumání vývoje učitele stávají v posledních dvou až třech dekadách stále diferencovanějšími a hlubšími. Od „jednoduchých“ lineárních modelů, které měly tendenci být aplikovatelné na všechny učitele za všech podmínek, se pozornost přesouvala k přístupům

„individualizovaným“. Je patrný zřetelný posun od *nomotického* chápání k *idiografickému* – tzn. pro současné směry výzkumů není nejdůležitějším cílem bezpodmínečně stanovit nějaké obecné zákonitosti, ale spíše postihnout odlišnosti a jedinečnost konkrétního učitele, jakožto svébytného jedince, ovlivňovaného osobnostními, sociálními, geografickými či politickými faktory.

Tento *obrat* (z hlediska způsobu zkoumání zjednodušeně charakterizovatelný jako posun od kvantitativních ke kvalitativním výzkumným designům), se ve svém důsledku jeví jako *přínosný*, protože jak poznamenávají v souvislosti s výzkumy životních příběhů Lynn a Walsdorf (2003, s. 15): „Využívání příběhů učitelů je jednou z cest k porozumění tomu, jak učitelé vnímají své zkušenosti a jak tyto zkušenosti ovlivňují jejich vyučovací praktiky. Prostřednictvím shromažďování příběhů týkajících se průběhu celé kariéry je možné zjistit, jaké zkušenosti jsou (ve vývoji učitele) nejdůležitější...“ Zásadní přínos popisovaného obratu lze spatřovat v posunu od zkoumání pouze toho, *jak* se učitel chová v určitých situacích, ke zjišťování příčin chování, k posuzování vlivů okolností, sociálních a osobnostních faktorů, tedy toho, *proč* se učitel chová jistým způsobem. Možná prediktibilita učitelova chování tak již není dána obecnými modely, které se snažily popsat fáze, úrovně či stupně jeho vývoje, ale spíše „zaměřeným“ zkoumáním konkrétních vlivů v konkrétních podmínkách, detailnějším přístupem interpretace a reinterpretace každodenních zkušeností a prožitků učitele. Zobecnitelnost těchto zjištění není snadnou záležitostí, ale výsledný širší pohled na vývoj učitele za to jistě stojí. Můžeme ještě doplnit, že současná zkoumání vývoje učitele jdou ještě dále a překonávají i tento „obrat“ využíváním smíšených výzkumných designů, které v různé míře kvantitativní a kvalitativní metody kombinují, většinou ve snaze nahradit nedostatky jednoho přístupu využitím výsledků, získaných na základě metodologicky odlišného typu zkoumání (srov. Lukas, 2006).

Tab. 1 Přehled možných pojetí vývoje učitele

Teoretický přístup (sledovaná oblast)	Převažující úhel pohledu	Obecná východiska	Autoři
vývojová stádia jedince	užší psychologický	kognitivní, morální vývoj, vývoj ega	Lunden, Oja, Strott, Loevinger,
interpersonální vývoj	užší psychologický	psychosociální vývojový model, systémový přístup	Selman, Wubbels, Levy
profesní identita	přechod užší psychologický → užší pedagogický	vliv osobnosti, vývoj pedagogických kompetencí	Allen, Franzak
sociokulturní vývoj	přechod užší psychologický → integrativní	vliv interakcí ve společnosti	Lunden, van Huizen, Webb
vývoj dovedností a kompetentností	užší pedagogický	rozvoj didaktických dovedností, flexibilita reakcí	Anderson, Dreyfus a Dreyfus
vývojové fáze učitele	užší pedagogický	zaměřenost učitele na sebe, učivo či žáky	Fuller, Katz,
vývojové fáze učitele v širším kontextu	přechod užší pedagogický → integrativní	souvislost osobnosti učitele a prostředí	Long, Steffy
individualizovaný model vývoje	přechod užší pedagogický → integrativní	výrazný vliv prostředí na vývoj učitele	Donaldson
identita učitele	integrativní	psychologické i sociální kontexty	Beijjard
koncepce kritických událostí (a kritických druhých)	integrativní	psychologické i sociální kontexty	Sikes
životní a profesionální cykly	integrativní	provázanost pedagogických, psychologických a sociálních kontextů	Fessler
životní příběhy	integrativní	psychologická vývojová stádia, kontexty pedagogické a sociální	Kelchtermans, Vandenberghe, Gavora, Goodson, Smith

Za velmi důležité však závěrem považujeme zdůraznit, že tzv. užší, konkrétněji zaměřená zkoumání souvislostí ve vývoji učitele *nemají* obecně menší platnost, než výzkumy, snažící se postihnout souhru různorodých faktorů. Vědecky korektní a zdůvodněný přístup ke zkoumání

parciálních problémů může být ve svém důsledku pro praktické využití přínosnější, než případně sporně koncipované, rozsáhlé a na mnoho proměnných zaměřené výzkumy, jež se někdy snaží dospět až k vytvoření tzv. velké teorie, která by v dané oblasti zkoumání vysvětlovala pokud možno vše. Například méně „ortodoxní“ pohled na fáze učitele v užších pedagogických pojetích se může blížit i systémovému chápání vývoje, především pokud akceptuje fakt, že učitel se v průběhu kariéry nemusí nutně dostávat k neustále vyšším vývojovým fázím, ale že v určitých obdobích či situacích může stagnovat nebo se pohybovat dokonce směrem k nižším vývojovým fázím – je prostě zcela dobře možné, že změna školy, osobní problémy nebo např. výuka dle nových programů s sebou může přinášet také vývoj „negativním“ směrem. Spolupůsobení různých změn v pedagogickém, psychologickém a sociálním subsystému může se stejnou pravděpodobností ovlivnit učitele pozitivně i negativně, přitom je ovšem vhodné poznamenat, že negativní vlivy změn subsystémů budou menší u těch učitelů, kteří jsou ve své profesní roli jistější, mají pevněji vybudovanou nejen profesní identitu či jsou pevně ukotveni ve svém sociálním prostředí (připomínáme, že užívané označení *negativní*, není hodnocením, ale pouze naznačením *směru* vývoje k „nižším“ fázím).

Námi představené členění různých pojetí vývoje učitele není a ani nemůže být „konečným“ a striktním, naše konceptualizace především nabízí poněkud jiný pohled na problematiku, který zvláště v naší odborné literatuře není častý a který mimo jiné vybízí k zamyšlení nad širšími badáními v této oblasti, poměrně velkým množstvím získaných poznatků a přitom jejich relativně nevýrazným vlivem na školství.

Prameny:

- ANDERSON, M. *Journeys in Teacher Professional Development. Narratives of Four Drama Educators* [online]. Dis. práce. Sydney: The University of Sydney, 2002 [cit. 2006-04-11]. Dostupné z <<http://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/665>>.
- ATKINSON, R. *The Life Story Interview*. 1st. ed. Thousand Oaks : SAGE Publications, 1998. ISBN 0-7619-0428-X.
- BANDURA, A. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Comp., 1997. ISBN 0-7167-2850-8.
- BASS, B., M. (Ed.). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research and Managerial Applications* 3rd ed. New York: The Free Press, 1990. ISBN 0-02-901500-6.
- 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>>.
- BERTALANFFY, L. VON. *General System Theory*. New York: George Braziller, 1968.
- BETTS, F. How Systems Thinking Applies To Education. *Educational Leadership*, 1992, vol. 50, no. 3, 38-41.
- 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>.
- CONLE, C. Moments of interpretation in the perception and evaluation of teaching. *Teaching and Teacher Education* [online]. 1999, 15, p. 801-814 [cit. 2006-02-24]. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.sciencedirect.com/science>>.
- DAY, CH. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning* [online]. London: Falmer Press, 1999 [cit. 2006-01-01]. ISBN 0-7507-0747-X. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov/>>.
- DONALDSON, M., L. *On Barren Ground: How Urban High Schools Fail to Support and Retain Newly Tenured Teachers*. Paper presented at the American Educational Research Association annual conference, Montréal, Québec, Canada, 2005 [cit. 2006-03-29]. Dostupné z <www.gse.harvard.edu/~ngt/Donaldson_AERA_final_WebVersion.pdf>.
- ERIKSON, E., H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: NLN, 1999. ISBN 80-7106-291-X.

- 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/>>.
- FESSLER, R. – INGRAM, R. The Teacher Career Cycle Revisited: New Realities, New Responses. In DAVIES, B. – WEST – BURNHAM, J. (Eds.). *Handbook of Educational Leadership and Management*. London: Pearson Education Limited, 2003, p. 584-590. ISBN 0-273-65668-6.
- GAVORA, P. Životný příběh učitel'a: metodologické hlediská výskumu. *Pedagogická revue*. 2001, roč. 53, č. 3, s. 217-236.
- GOODSON, I, F. Representing Teachers. *Teaching and Teacher Education* [online]. 1997, vol. 13, no. 1, p. 111-117. [cit. 2006-03-02]. ISSN 0742-051X/97. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.sciencedirect.com/science>>.
- HARGREAVES, A. – FULLAN, M., G. (Eds.) *Understanding Teacher Development* (Introductory Chapter). New York: Teachers College Press, 1992. ISBN 0-304-32277-6.
- HEWSON, P., W. Conceptual Change in Science Teaching and Teacher Education [online]. National Center for Educational Research, Documentation and Assessment. Madrid, 1992 [cit. 2006-04-21]. Dostupné z <<http://www.learner.org/channel/workshops/lala2/support/hewson.pdf>>.
- HUBERMAN, M. Professional Careers and Professional Development: Some Intersections. In GUSKEY, T., R. – HUBERMAN, M. *Professional Development in Education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press, 1995, p. 193-224. ISBN 0-8077-3425-8.
- JÄRVINEN, M. The Biographical Illusion: Constructing Meaning in Qualitative Interviews. *Qualitative Inquiry* [online]. 2000, vol. 6, no 3, p. 370-391. [cit. 2006-10-10] Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.sagepub.com/>>.
- KELCHTERMANS, G. – VANDENBERGHE, R. *A Teacher Is a Teacher Is a Teacher Is a... Teachers' Professional Development from a Biographical Perspective* [online]. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, 1993 [cit. 2005-11-10]. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov/>>.
- LUKAS, J. Systémové pojetí výukové komunikace a osobnost učitele v jejím procesu. In MACEK, P. – DALAJKA, J. (Eds.). *Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech- víceoborový přístup*. Brno: IVDMMR FSS MU, 2005, s. 370-377. ISBN 80-210-3804-7.
- LUKAS, J. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 4, s. 364-379. ISSN 0031-3815.
- LUKAS, J. Životní příběhy učitelů – od kvalitativního ke smíšenému výzkumnému designu. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Západočeská univerzita v Plzni, 2006. ISBN 80-7043-483-X.
- LYNN, S. – WALSDORF, K. – WOODS, A. *Teacher Change and Stages of Development: One Teachers Journey From Preservice Education to Mid-Career* [online]. Paper Presented at the American Educational Research Association Annual Meeting Chicago, Illinois, 2003 [cit. 2006-10-06]. Dostupné z <www.coe.fsu.edu/AERA/Walsdorf.doc>.
- McADAMS, D., P. The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology* [online]. 2001, vol. 5(2), p. 100-122 [cit. 2006-09-30]. Dostupné z fulltextové databáze <<http://gateway.ovid.com/>>.
- OPLATKA, I. Building a Typology of Self-Renewal: Reflection Upon-Life Story Research. *The Qualitative Report* [online]. December 2001, vol. 6, no. 4. [cit. 2006-03-30]. Dostupné z <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR6-4/oplatka.html>>.
- OVERTON, W., F. Development Across the Life Span. In LERNER, R., M. – EASTERBROOKS, M., A. – MISTRY, J. (Eds.) *Handbook of Psychology vol. 6: Developmental Psychology*. Hoboken: John Wiley, 2003, p. 13-42. ISBN 0-471-38405-4.
- RICHMOND, H., J. Learners' Lives: A Narrative Analysis. *The Qualitative Report* [online]. September 2002, vol 7, no. 3. [cit. 2006-05-28]. Dostupný z <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR7-3/richmond.html>>.
- SENGE, P. The Industrial Age System Of Education. In SENGE, P. (Ed.) *Schools That Learn*. New York: Doubleday, 2000, p. 27-58. ISBN 0-385-49323-1.
- SIKES, P., J. – MEASOR, L. – WOODS, P. *Teacher Career. Crises and Continuities*. London: The Falmer Press, 1985. ISBN 1-85000-066-2.
- SMITH, L., C. Life history as a key factor in understanding teacher collaboration and classroom practice. *Teacher Education Quarterly* [online]. 2001, vol. 28, issue. 3, p. 111-126 [cit. 2005-11-11]. ISBN 07375328. Dostupné z fulltextové databáze <<http://proquest.umi.com/pqdweb>>.
- STEFFY, B., E. et al. (Eds.) *Life cycle of the career teacher*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2000. ISBN 0-7619-7539-3.

- TURUNEN, H. – TOSSAVAINEN, K. – VERTIO, H. How Can Critical Incidents Be Used to Describe Health Promotion in the Finnish European Network of Health Promoting Schools? *Health Promotion International* [online]. 2004, vol. 19, no. 4, p. 419-427 [cit. 2007-07-11]. Dostupné z fulltextové databáze <<http://proquest.umi.com/pqdweb>>.
- 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>>.
- WOODS, P. Adaptation and Self-determination in English Primary School. *Oxford Review of Education* [online]. 1994, vol. 20, no. 4, p. 387-410 [cit. 2005-11-12]. ISSN 0305-4985. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov/>>.
- WUBBELS, T.; LEVY, J. (Eds.). *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. London: The Falmer Press, 1993. ISBN 0750-70-217-6.